

Helsingin yliopisto
Käyttäytymisteiden laitos
Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 237

Anne Haarala-Muhonen

OIKEUSTIETEEN ENSIMMÄISEN VUODEN OPISKELIJOIDEN HAASTEET OPISKELUSSA

*Esitetään Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Porthaniassa,
Suomen Laki -salissa, perjantaina 6.5.2011 klo 12.*

Helsinki 2011

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteiden laitos
Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 237

Anne Haarala-Muhonen

OIKEUSTIETEEN ENSIMMÄISEN VUODEN OPISKELIJOIDEN HAASTEET OPISKELUSSA

Helsinki 2011

Valvoja

Professori Sari Lindblom-Ylänne, Helsingin yliopisto

Ohjaajat

Professori Sari Lindblom-Ylänne, Helsingin yliopisto

Dosentti Mirja Ruohoniemi, Helsingin yliopisto

Esitarkastajat

Professori Larissa Jõgi, Tallinnan yliopisto

Dosentti Mari Murtonen, Turun yliopisto

Vastaväittäjä

Professori Päivi Tynjälä, Jyväskylän yliopisto

Kansikuva

Ida Muhonen

Yliopistopaino, Helsinki

ISBN 978-952-10-6354-1 (nid.)

ISBN 978-952-10-6355-8 (PDF)

ISSN-L 1798-8322

ISSN 1798-8322

Anne Haarala-Muhonen

OIKEUSTIETEEN ENSIMMÄISEN VUODEN OPISKELIJOIDEN HAASTEET OPISKELUSSA

Tiivistelmä

Väitöstutkimuksessa selvitettiin oikeustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden opintomenestykseen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä käytettiin muokattua Biggsin 3P-mallia, jossa oppimista tarkastellaan sekä opiskelijan henkilökohtaisten ominaisuuksien että opetus- ja opiskeluympäristön näkökulmasta. Kohdejoukkona olivat oikeustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijat lukuvuosina 2005–2008, ja aineisto kerättiin haastatteluiden, kirjallisen vastausaineiston sekä sähköisen kyselylomakkeen avulla.

Osatutkimus I tutki sekä opintonsa aloittavien että ensimmäisen vuoden opinnoissaan nopeasti edenneiden opiskelijoiden käyttämiä opiskelumenetelmiä. Tulokset osoittivat, että vaikka oikeustieteen opiskelijat valitaan tiedekuntaan vaativan valintakokeen kautta, niin osa opintonsa aloittavista opiskelijoista käytti vain yhtä tai hyvin rajattua määrää opiskelumenetelmiä, ja nämä olivat useimmiten tietoa toistavia strategioita. Sen sijaan nopeasti edenneet opiskelijat käyttivät pääsääntöisesti tietoa muokkaavia ja tehokkuuteen pyrkiviä opiskelustrategioita.

Osatutkimus II analysoi kolmen peräkkäisen vuosikurssin opiskelijoiden käyttämien oppimisen lähestymistapojen yhteyttä ensimmäisen vuoden opintomenestykseen. Järjestelmällisten opiskelijoiden ja syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttävien opiskelijoiden opintomenestys, sekä opintopisteiden määrällä että arvosanojen keskiarvolla arvioiden, oli merkittävästi parempi kuin pintasuuntautunutta ja ei-järjestelmällistä syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttävien opiskelijoiden. Tutkimus vahvisti aikaisemman tuloksen, jonka mukaan huomattava osa oikeustieteen opiskelijoista kuuluu järjestelmällisten opiskelijoiden ryhmään.

Osatutkimus III tutki hitaasti ja nopeasti edenneiden opiskelijoiden opintojen etenemisnopeuteen vaikuttaneita syitä. Aineistosta nousi neljä itsesäätelytaitoja kuvaavaa luokkaa: motivaatio, kognitio, käyttäytyminen sekä opetus- ja opiskeluympäristö. Nopeasti edenneillä opiskelijoilla oli hyvät itsesäätelytaidot kaikilla neljällä itsesäätelyn alueella. Vastaavasti hitaasti edenneiden ryhmä oli heterogeenisempi, ja heillä oli puutteita yhdellä tai useammalla itsesäätelyalueella. Lisäksi aineistosta nousi esille viides luokka, muut syyt, johon sisältyi muun muassa työssäkäynti, mutta sen vaikutus näkyi eri tavalla hitaasti ja nopeasti edenneiden ryhmissä. Hitaasti edenneet opiskelijat nimesivät työssäkäynnin opintoja haittaavaksi tekijäksi, koska sen vuoksi heille ei jäänyt riittävästi aikaa opiskeluun. Vastaavasti nopeasti edenneet opiskelijat osasivat suunnitella ajankäyttönsä te-

hokkaasti ja kokivat työssäkäynnin hyödyllisenä vastapainona opiskelulle, ja työssäkäynti tarjosi heille mahdollisuuden opittujen tietojen soveltamiseen.

Osatutkimus IV analysoi oikeustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kokemuksia opetus- ja opiskeluympäristöstään kolmen opiskeluperiodin jälkeen. Näiden opiskelijoiden vastauksia verrattiin farmasian tiedekunnan ja eläinlääketieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden vastauksiin. Oikeustieteen opiskelijat kokivat opetus- ja opiskeluympäristönsä negatiivisemmin kuin farmasian ja eläinlääketieteen opiskelijat. Opiskelijoiden kokemuksen mukaan oikeustieteellisessä tiedekunnassa on kehitettävää etenkin opetuksen linjakkuudessa ja ymmärtämistä tukevassa opetuksessa sekä opettajilta saatavassa tuessa ja palautteessa.

Osatutkimukset osoittivat, että kehitettävää on sekä opiskelijoiden opiskelutaidoissa että opetus- ja opiskeluympäristössä. Tulosten mukaan vaativassa oikeustieteen opetus- ja opiskeluympäristössä menestyminen vaatii opiskelijalta kykyä käyttää useita laadukkaita opiskelumenetelmiä, järjestelmällisyyttä ja syväsuuntautuneiden oppimisen lähestymistapojen käyttöä sekä hyviä itsesäätelytaitoja. Opiskelijoiden opintomenestyksen kannalta on tärkeää, että ohjauksen tehostamisen lisäksi oikeustieteen opetus- ja opiskeluympäristössä panostetaan opetuksen suunnittelussa sisältöjen kattavuuden sijaan oppimislähtöiseen lähestymistapaan.

Avainsanat: opintomenestys, opintojen eteneminen, lähestymistavat oppimiseen, opiskelumenetelmät, oikeustieteen opetus- ja opiskeluympäristö, ensimmäisen vuoden opiskelijat, opiskelijoiden ohjaus, yliopistopedagogiikka

Anne Haarala-Muhonen

FIRST-YEAR LAW STUDENTS' CHALLENGES IN STUDYING

Abstract

The aim of this dissertation was to explore factors which affect first-year law students' study success. A modified Biggs's 3P model was used as the theoretical framework. The model includes both personal and contextual factors in student learning. The participants were first-year law students from the academic years 2005–2008, and the data were collected through interviews, open-ended question and electronic questionnaires.

Study I explored first-year law students' spontaneous descriptions of their learning activities at the beginning of their studies as well as fast study pace law students who had already finished their first year. Even though, law students are selected through a demanding entrance examination, some of the beginner students mentioned using only one or very few learning activities, which were mainly non-generative strategies. On the other hand, it was typical for the fast study pace students to mention generative strategies and elements of organised effort in studying.

Study II analysed the relationship between approaches to learning and study success in terms of earned study credits and grade point average among first-year law students' in three years. Organised students and students applying a deep approach earned the highest number of credits and the highest grades, whereas students applying a surface approach and unorganised students applying a deep approach received the lowest number of credits and the lowest grades. The study confirms previous findings that organised students constitute the largest cluster among first-year law students.

Study III explored factors affecting the study pace of law students during their first academic year. The factors mentioned by the students were classified into four categories of self-regulation: motivation, behaviour, cognition and context. The group of fast study pace students turned out to have good skills in all areas of self-regulation. Respectively, the slow study pace group showed more individual variation, and had weaknesses in one or more areas of self-regulation. In addition, students experienced, that other activities such as working affected their study pace, this could be constitute a fifth category. However, the slow and fast study pace students felt differently about work. According to the slow study pace students, work impeded their studying because it took up too much time. For their

part, the fast study pace students were able to allocate their time effectively and felt working to be useful and a counterbalanced to their studying, as well as an opportunity to apply knowledge in practice.

Study IV analysed differences in law students' perceptions of their teaching-learning environments after three learning periods. The students' perceptions were compared with pharmacy and veterinary students' perceptions of their teaching-learning environments. The results showed that the law students experienced their teaching-learning environment more negatively than the pharmacy and veterinary students. The law students experienced that alignment, teaching for understanding, staff enthusiasm and support, along with constructive feedback were areas that could be developed at the Faculty.

Together the four studies indicate that both law students' learning skills and the teaching-learning environment could be further developed. The results imply that managing in the demanding teaching-learning environment of law requires student to effectively employ qualitative learning activities: organised studying and a deep approach to learning and good self-regulation skills. In addition to student counselling, it is important for students' study success to direct the teaching-learning environment towards a more learning-focused than content-focused approach to teaching.

Keywords: study success, study pace, approaches to learning, learning activities, teaching-learning environment of law, first-year student, student counselling, university pedagogy

Kiitokset

Tämän väitöstutkimuksen ja jatko-opintojen aloittaminen syntyi halusta kehittää omaa osaamista ja asiantuntijuutta. Lähtiessäni tekemään jatko-opintoja niiden ensisijaisena tehtävänä oli tukea silloisia työtehtäviäni yritysmaailmassa. Ajatus väitöskirjan tekemistä siinteli haaveissa, mutta välillä se siirtyi jo odottamaan eläkepäiviä. Haaveen mahdollisti siirtymiseni Helsingin yliopiston työntekijäksi. Oikeustieteellinen tiedekunta antoi minulle täytettäväksi edeltäjäni, Sari Lindblom-Ylanteen, ”isot saappaat”. Tämä oli herkullinen lähtökohta ohjattavan ja ohjaajan väliselle yhteistyölle.

Olen hyvin kiitollinen ohjaajilleni, professori Sari Lindblom-Ylanteelle ja dosentti Mia Ruohoniemelle. Ohjattavananne oleminen on ollut etuoikeus. Olen saanut laadukasta ohjausta, joka on vienyt työtäni eteenpäin. Sari kiitos, että olet uskonut ja luottanut kykyihini selvittää väitöstutkimukseen liittyviä akateemisia haasteita. Sinulla oli kyky tarjota minulle sellaista tukea, jota tarvitsin ylittääkseni edessäni olevia esteitä ja löytääkseni tutkijan itsessäni. Mia, sinua haluan erityisesti kiittää luomastasi lähikehityksen vyöhykkeestä ja käymistämme ideoivista keskusteluista. Monessa haastavassa tienristeyksessä sait minusta puristettua asioita, joista muodostui keskeisiä kulmakiviä tälle väitöstutkimukselle. Kiitos vielä kerran Sari ja Mia, te saitte minut etenemään sitkeästi tavoitteen suuntaisesti ja ottamaan itsestäni irti sen mikä oli mahdollista.

Osatutkimusten asiantuntevia kanssakirjoittajia, FT Anna Parpalaa, dosentti Nina Katajavuorta ja dosentti Erkki Komulaista, haluan kiittää hyvin sujuneesta ja antoisasta yhteistyöstä. Osatutkimuksia ja käsikirjoitusta ovat sen eri vaiheissa kommentoineet professori Jukka Kekkonen, dosentti Jussi Matikkala ja dosentti Johan Bärlund sekä oikeustieteen ylioppilas Otto Markkanen. Kiitos teille antamistanne arvokkaista kommentteista. Kiitos väitöstutkimuksen esitarkastajille professori Larissa Jögille ja dosentti Mari Murtoselle rakentavasta ja asiantuntevasta palautteesta, joka auttoi väitöstutkimuksen viimeistelyssä. Kiitokset kuuluvat myös tutkimukseen osallistuneille oikeustieteen opiskelijoille.

Väitöstutkimuksen ajan olen työskennellyt oikeustieteellisessä tiedekunnassa. Haluan kiittää entistä esimiestäni professori Jukka Kekkosta, joka ennakkoloolottomasti rekrytoi minut yritysmaailmasta oikeustieteelliseen tiedekuntaan ja siten teki mahdolliseksi tämän väitöstutkimuksen tekemisen ja piti ensiarvoisen tärkeänä oikeustieteellisen yliopistopedagogisen tutkimuksen tekemistä. Lisäksi haluan kiittää esimiestäni dekaani Kimmo Nuotiota, hallintopäällikkö Tarja Pellistä, opintoasianpäällikkö Laura Karppista sekä kanslian ja opintotoimiston työkavereita väitöskirjan viimeistelyyn tarvittun työrauhan antamisesta sekä ”suljetun oven” kunnioittamisesta. Lämmin kiitos kuuluu myös oikeustieteellisen tiedekunnan työyhteisölle kannustuksesta ja kiinnostuksesta väitöstutkimustani kohtaan. Tästä meidän on hyvä yhdessä kehittää opetusta eteenpäin.

Iso kiitos kuuluu kaikille sukulaisille ja ystäville, jotka olette monin eri tavoin auttaneet minua ja perhettäni vuosien varrella. Erityisen kiitoksen ansaitsee ystäväni Liisa Paatsalo, joka on jaksanut huolehtia hyvinvoinnistani tämän prosessin aikana ja tarjonnut kulttuurielämyksiä työn vastapainona. Arja Sundelinia ja serkkuani Anita Nevankoskea haluan kiittää pitkäaikaisesta, lähes puoli vuosisaaat kestäneestä ystävyydestä.

Erityisen lämpimästi haluan kiittää perhettäni. Kiitos äiti ja isä, teidän antamanne turvallisen ja kannustavan kivijalan päälle on ollut hyvä rakentaa. Te olette aina kannustaneet ainokaistanne eteenpäin. Te kasvatitte minut uskomaan itseeni ja ottamaan haasteita vastaan. Ilman suvun perintönä tulevaa sitkeyttä ja peräänantamattomuutta ei väitöskirja olisi valmistunut. Puolisolleni Jari Muhoselle kuuluu kiitos arjen todellisesta jakamisesta ja vastuunottamisesta. Sinun tukesi ja panoksesi kotona on mahdollistanut tämän väitöstutkimuksen. Lapsemme Ida, Noora ja Jatta, kiitos teille ymmärryksestä ja vastapainon tarjoamisesta. Te ja teidän harrastuksenne niin joukkuevoimistelun, muodostelmaluistelun, laulun kuin tanssin parissa ovat antaneet minulle tärkeitä ilon ja nautinnon hetkiä.

Tämä väitöskirja on omistettu rakkaille tyttärilleni Idalle, Nooralle ja Jatalle. Uskokaa itseenne ja tehkää tekin haaveistanne totta.

Espoon Nöykkiössä 6.4.2011

Anne Haarala-Muhonen

Sisällysluettelo

1 Johdanto.....	1
1.1 Oppimisen kokonaismalli	2
1.1.1 Oppimisen lähtökohtatekijät	4
1.1.2 Opiskeluvaiheen tekijät	8
1.1.3 Opintomenestys	13
1.2 Ohjaus ensimmäisenä lukuvuotena	14
2 Tutkimuksen tavoitteet	19
3 Tutkimusaineisto ja -menetelmät	23
3.1 Tutkimusympäristö	23
3.2 Tutkimusasetelma	28
3.3 Tutkimuksen kohdejoukko	28
3.4 Tutkimusaineiston kerääminen.....	30
3.5 Tutkimusmenetelmät ja aineiston analyysi.....	33
3.5.1 Kvalitatiiviset analyysit	33
3.5.2 Kvantitatiiviset analyysit	37
4 Tulokset	41
4.1 Opiskelijoiden opiskelumenetelmät ensimmäisenä lukuvuotena.....	41
4.2 Oppimisen lähestymistapojen yhteys opintomenestykseen	42
4.3 Ensimmäisen vuoden opintojen etenemiseen vaikuttaneet tekijät	46
4.4 Opiskelijoiden kokemukset opetus- ja opiskeluympäristöstään	48
4.5 Sukupuolen ja aikaisempien akateemisten opintojen yhteys käsitukseen opetus- ja oppimisympäristöstä sekä oppimisen lähestymistapoihin ja opintomenestykseen	50
5 Pohdinta.....	53
5.1 Opiskelijoiden käyttämät opiskelumenetelmät	53
5.2 Oppimisen lähestymistapojen yhteys opintomenestykseen	54
5.3 Opintojen etenemiseen vaikuttavat tekijät.....	56
5.4 Opiskelijoiden kokemukset opetus- ja opiskeluympäristöstä.....	58
5.5 Sukupuolen yhteys kvantitatiivisiin tutkimustuloksiin	61
5.6 Oppimisen kokonaismallin toimivuus.....	61
5.7 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi, menetelmän ja tutkimuksen rajoitukset.....	64
5.7.1 Kvalitatiiviset menetelmät	64
5.7.2 Kvantitatiiviset menetelmät.....	66

6 Tulosten soveltaminen	69
6.1 Opiskelijaan kohdistuvat haasteet oikeustieteen opiskelussa	69
6.2 Ohjauksen kehittäminen	69
6.3 Oikeustieteen vaativa opetus- ja opiskeluympäristö ja sen kehittäminen	71
6.4 Jatkotutkimukset.....	72
Lähteet	75
Liitteet.....	87

Taulukot

Taulukko 1. Oikeusnotaaritutkinnon ensimmäisen lukuvuoden malliopetussuunnitelma lukuvuodelta.....	24
Taulukko 2. Väitöstutkimuksen kohdejoukko	30
Taulukko 3. OPPI-kyselyn summamuuttujien reliabiliteetikertoimet ja väittämien lukumäärät	37
Taulukko 4. Oppimisen lähestymistapojen klustereita kuvaavat piirteet ...	38
Taulukko 5. Opiskelijoiden jakautuminen yhdeksään opintomenestysryhmään opintojen etenemisnopeuden ja arvosanojen keskiarvon mukaan	39

Kuvat

Kuva 1. Oppimisen kokonaismalli	4
Kuva 2. Yliopisto-opiskelijan ydinprosessit	14
Kuva 3. Oikeustieteen ensimmäisen lukuvuoden ohjauskäytänteet kuvattuna vuosikellon avulla.....	27
Kuva 4. Tutkimusasetelma	28
Kuva 5. Oppimisen lähestymistapa -klusterien jakautuminen opintomenestysryhmiin.....	44
Kuva 6. Oppimisen lähestymistapojen merkitsevät erot pareittaisissa opintomenestysryhmissä	45
Kuva 7. Opiskelijoiden kokemukset opetus- ja opiskeluympäristöstään	49
Kuva 8. Väitöstutkimuksen tuloksiin perustuva kuva oppimisen kokonaismallista	63
Kuva 9. Oikeustieteen opiskelun parhaat käytännöt	70

Luettelo väitöskirjaan sisältyvistä osajulkaisuista

- I Haarala-Muhonen, Anne, Lindblom-Ylänne, Sari & Ruohoniemi, Mirja. (painossa). Successful law students as models for beginner students? *Innovations in Education and Teaching International*.
- II Haarala-Muhonen, Anne, Lindblom-Ylänne, Sari, Parpala, Anna & Komulainen, Erkki. (arvioitavana). High and low achievers' approaches to learning among first-year law students. *Higher Education*.
- III Haarala-Muhonen, Anne, Ruohoniemi, Mirja & Lindblom-Ylänne, Sari. (painossa). Factors affecting the study pace of first-year law students – in search of study counselling tools. *Studies in Higher Education*.
- IV Haarala-Muhonen, Anne, Ruohoniemi, Mirja, Katajavuori, Nina & Lindblom-Ylänne, Sari. (painossa). Comparison of students' perceptions of their teaching-learning environments in three professional academic disciplines – a valuable tool for quality enhancement. *Learning Environments Research*.

1 Johdanto

Suomessa on tämän vuosituhannen alkupuolella käyty vilkasta keskustelua yliopisto-opintojen pitkittymisestä ja opiskelijoiden hitaasta valmistumisesta. Vuosina 2003 ja 2004 yliopistotutkinnon suoritti viiden vuoden tavoiteajassa noin 30 % opiskelijoista (Tilastokeskus 2006) ja tutkintojen keskimääräinen valmistusaika 2000-luvulla on vaihdellut vuosittain kuuden ja seitsemän vuoden välillä (Kota-tietokanta). Helsingin yliopistossa viimeksi kuluneina kahtena vuosikymmenenä opintojen keskimääräinen suoritus aika on pysytellyt seitsemän vuoden tuntumassa (Kota-tietokanta). Viiden vuoden tavoiteaikaan pääsemistä voidaan pitää selkeänä haasteena yliopistomaailmalle. Tämän tavoitteen tukemiseksi yliopistolakiin lisättiin vuoden 2005 tutkinnonuudistuksen yhteydessä opintoaikojen rajausta koskeva sääntely, joka rajaa kaksiportaisen tutkinnon tutkinnonsuoritus oikeuden seitsemään vuoteen (Laki yliopistolain muuttamisesta 556/2005).

Suomessa yliopisto-opinnot ovat lukukausimaksuttomia, eikä opiskelijoiden määrää karsita opiskelun aikana, ja muun muassa näistä syistä opintoaikojen pitkittymistä yliopistossa voidaan pitää erityisesti kansallisena ilmiönä (OPM 2002). Tällä vuosituhannella Suomessa on selvitetty syitä opintojen pitkittymiseen ja heikkoon opintoviikko- tai opintopistekertymään (mm. Kurri 2006; Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010; Tynjälä, Salminen, Sutela, Nuutinen & Pitkänen 2005; Vuorinen, Karjalainen, Myllys, Talvi, Uusi-Rauva & Holm 2005). Vuorisen ym. (2005) raportissa henkilöstö koki opintoja hidastavina tekijöinä etenkin opiskelijoiden työssäkäynnin ja puutteelliset opiskelutaidot sekä terveydelliset ongelmat. Myös yliopisto-opiskelijat itse ovat pitäneet työssäkäyntiä ja elämäntilanteeseen sekä henkilökohtaisiin syihin liittyviä asioita merkittävimpinä opintoja hidastavina tekijöinä (Saarenmaa ym. 2010). Toisaalta opiskelijat ovat kokeneet, että opintoja hidastivat etenkin opintojen suunnittelun vaikeudet, avunsaannin vähäisyys opiskelutovereilta ja opiskelualan kokeminen vääräksi (Kurri 2006).

Syyt opintojen viivästymiseen ovat moninaisia ja osa niistä on sellaisia, joihin oppilaitos ei juuri voi vaikuttaa. Tällaisia syitä ovat esimerkiksi opiskelijan sosioekonominen tausta ja taloudellinen tilanne, henkilökohtaiset syyt ja työmarkkinatilanne (Davies & Elias 2003; Lau 2003). Sen sijaan oppilaitos voi vaikuttaa opiskelijoiden kokemuksiin opetus- ja opiskelu ympäristöstä, opetuksen laadusta ja opintojen ohjauksesta (Korhonen 2011). Henkilökohtaiset opetussuunnitelmat (hops) ja opintojen etenemisen seuranta ovat toimenpiteitä, joilla oppilaitos voi pyrkiä vaikuttamaan opiskelijoiden etenemiseen (OPM 2001; 2002).

Hops-ohjauksen tavoitteena on tukea opintojen etenemistä, opiskelijan asiantuntijaksi kasvamista sekä yksilöllisten opintopolkujen toteutumista. Hops-ohjauksessa on perinteisesti annettu opiskelijalle apua opintosuunnitelman laatimisessa, omien opintojen jäsentämisessä, kurssivalintojen tekemisessä ja opintojen aikatauluttamisessa (Heikkilä, Mikkonen, Nieminen & Vehviläinen 2009).

Etenkin opintojen alussa opiskelijat kaipaavat ohjausta näissä asioissa (Lairio & Penttinen 2007). Hops-ohjauksen avulla voidaan tukea myös opiskelijan omaa pohdintaa uravalinnasta, ammatti-identiteetin rakentamisesta ja oman osaamisen kehittymisestä (Heikkilä ym. 2009). Lisäksi Tinto (1987; 2002) on esittänyt, että oppilaitoksen, tulee varmistua siitä, että opiskelijoilla on akateemisissa opinnoissa vaadittavat taidot tai mahdollisuus hankkia tarvittavat taidot. Opiskelijoille olisi siten myös oltava tarjolla ohjausta vaadittavien tieteenalakohtaisten opiskelutaitojen kehittämiseen. Ohjauksen tarjoamisen lisäksi on tärkeää, että opiskelijoiden opintojen etenemistä seurataan systemaattisesti jo ensimmäisestä opintovuodesta lähtien. Näin tukitoimien piiriin saadaan ohjattua myös ne opiskelijat, jotka eivät osaa sitä aktiivisesti hakea, tai jotka eivät itse tunnista ohjaustarvettaan. Tinto (2003) suosittelee panostamaan erityisesti ensimmäisen vuoden opiskelijoiden ohjaukseen ja heidän tukemiseen.

Tässä väitöstutkimuksessa tutkitaan oikeustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden opintomenestykseen vaikuttavia tekijöitä. Opintomenestystä mitataan sekä opintopistekertymän että kurssiarvosanojen keskiarvon avulla. Viimeaikainen yliopistopoliittinen keskustelu on keskittynyt opiskelijoiden valmistumiseen tavoiteajassa, ja sen vuoksi opintojen etenemiseen vaikuttavat tekijät ja niitä tukevat ohjauskäytännöt ovat keskeisellä sijalla tässä väitöstutkimuksessa. Toisaalta keskusteluissa oppimistulosten laajempi tarkastelu on jäänyt vähemmälle huomiolle. Yliopisto-opetuksen keskeinen tavoite on opiskelijan ajattelutaitojen kehittyminen ja akateemisen asiantuntijuuden kehittyminen (Pascarella & Terenzini 1991; Perry 1970; Tam 2002). Tekijöitä, jotka vaikuttavat oppimistuloksiin on tutkittu runsaasti. Esimerkiksi opiskelijan aikaisempien tietojen ja kokemusten, opetus- ja opiskelu ympäristön ilmapiirin ja opiskelijan käyttämien lähestymistapojen sekä opiskelumenetelmien on havaittu olevan yhteydessä oppimistuloksiin. (Biggs 1987; 2003; Entwistle 1997; 2009; Hailikari, Nevgi & Komulainen 2008; Marton & Säljö 1976; 1997; Vermunt & Endedijk 2010). Käsitys oppimistuloksiin vaikuttavista tekijöistä täydentyy koko ajan (mm. McCune & Entwistle 2010; Rytkönen, Parpala, Lindblom-Ylänne, Virtanen & Postareff arviotavana; Vermunt & Endedijk 2010).

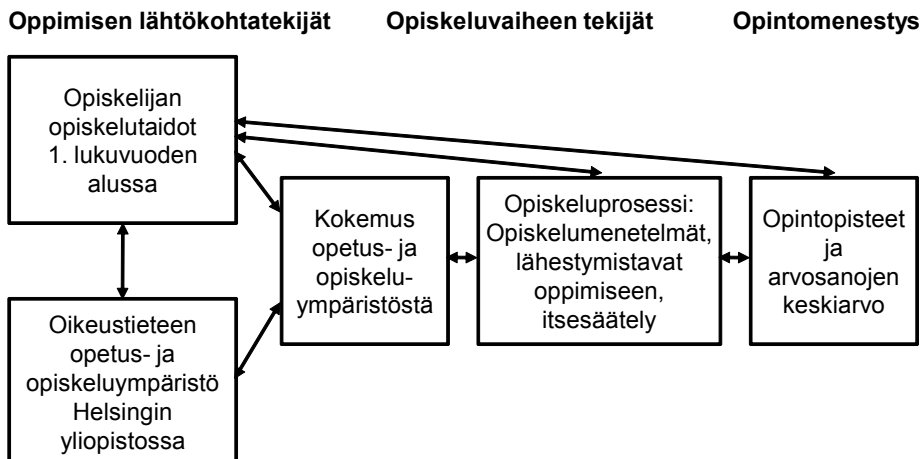
1.1 Oppimisen kokonaismalli

Oikeustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden opintomenestykseen vaikuttavia tekijöitä tarkastellaan oppimista kuvaavan mallin avulla. Biggsin 3P-mallin (Biggs 1987; 2003) tavoitteena on kuvata oppimisen monimuotoisuutta ja niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat opiskelijan oppimiseen. 3P-malli kuvasi ensin opiskelijan oppimista (*General model of student learning*) mutta laajentui myöhemmin käsittämään myös opetusta (*The 3P model of teaching and learning*). Tässä mallissa oppimisen lähtökohtatekijät (*presage*) ovat olemassa ennen kuin opiskelija aloittaa opiskelun ja ne vaikuttavat sekä opiskelijan käyttämiin opiskeluprosesseihin (*process*) että tuloksiin (*product*). Prosser ja Trigwell (2001) täydensivät Biggsin mallia ja lisäsivät siihen opiskelijan käsityksen opetus- ja opiskelu ympä-

ristöstään. Käsitys opetus- ja opiskeluympäristöstä nähdään aikaisempien opiskelukokemusten ja oppimisympäristön vuorovaikutuksena. Prosserin ja Trigwellin (2001) mallissa se sijoittuu oppimisen lähtökohtatekijöiden jälkeen. Vastaavasti Entwistle (1987; 2009) on mallintanut opiskelijan oppimista nostaen esille kolme pääteemaa: opiskelijan, opetuksen ja tieteenalan oppimisympäristöön liittyvät ominaisuudet. Myös Vermuntin (1998; 2005; 2010) mukaan oppimiseen vaikuttavat yksilöön ja ympäristöön kohdistuvat tekijät. Yhteistä näille oppimista kuvaaville malleille on, että ne kuvaavat sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä tekijöitä, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja vaikuttavat oppimiseen.

Tässä väitöstutkimuksessa teoreettisena viitekehyksenä käytetään sekä Biggsin (1987; 2003) että Prosserin ja Trigwellin (2001) mallien pohjalta muokattua mallia. Kyseinen malli valittiin, koska se antaa mahdollisuuden tarkastella opiskelijan oppimistuloksia näkökulmista, joihin oppilaitoksessa annettavalla ohjauksella voi vaikuttaa. Toisaalta malli tuo esille myös sen, että oppimistuloksiin vaikuttavat tekijät ovat moninaisia ja että osa syistä on sellaisia, joihin ohjauksella ei juuri voi vaikuttaa, mutta niillä on yhteys oppimistuloksiin. Tällaisia syitä ovat esimerkiksi opiskelijan sosioekonominen tausta ja taloudellinen tilanne, henkilökohtaiset syyt ja aikaisemmat tiedot. Lisäksi malli tukee tieteenalakohtaisen näkökulman esille tuomista, nostamalla opetus- ja opiskeluympäristön yhdeksi tekijäksi. Koska malli on riittävän yleisellä tasolla, se antaa tutkijalle mahdollisuuden valita oman näkökulman oppimistuloksiin vaikuttavista tekijöistä. Entwistlen (1987; 2009) tutkimus on kohdistunut erityisesti opiskelijan ymmärtämiseen vaikuttavien tekijöiden tutkimiseen. Malli on laajempi ja siksi tähän väitöstutkimukseen liian yksityiskohtainen. 3P-mallille ja sen osatekijöille ei vielä toistaiseksi ole vakiintuneita suomenkielisiä käsitteitä. Aikaisemmissa tutkimuksissa mallin kolmesta vaiheesta on käytetty muun muassa seuraavia käsitteitä: taustatekijät, oppimisprosessi ja tulokset (Tynjälä 1999), ja ennakointivaihe, opetus- ja oppimistapahtuma sekä oppimistulokset (Huotari, Nevgi, Joutsenvirta & Koski-Kotiranta 2006). Vastaavasti Erkkilä (2009) on käyttänyt käsitteitä ennustavat tekijät, prosessitekijät ja oppimistulokset. Tässä tutkimuksessa muokatusta 3P-mallista käytetään käsitettä oppimisen kokonaismalli, jota myös Tynjälä (1999) on käyttänyt. Oppimisen kokonaismallin kolme pääluokkaa tässä tutkimuksessa ovat oppimisen lähtökohtatekijät, opiskeluvaiheen tekijät ja opintomenestys. Oppimisen lähtökohtatekijät jaetaan sekä opiskelijaan että opetus- ja opiskeluympäristöön liittyviin tekijöihin. Vastaavasti opiskeluvaiheen tekijöitä on kaksi: kokemus opetus- ja opiskeluympäristöstä sekä opiskeluprosessi. Opintomenestystä kuvataan ansaittujen opintopisteiden ja suoritettujen kurssiarvosanojen keskiarvon avulla. Alkuperäisissä malleissa (Biggs 1987; 2003; Prosser & Trigwell 2001) tuloksilla tarkoitetaan oppimistuloksia, jotka kuvaavat opiskelijan tiedoissa ja taidoissa tapahtuneita muutoksia sekä affektiivisiä muutoksia, ei pelkästään määrällisesti mitattavia asioita. Kuitenkin valtaosassa aikaisempia tutkimuksia on oppimistulosten arvioineissa keskitytty opiskelijoiden ansaitsemiin arvosoikiin. Oppimisen kokonaismalli on esitetty kuvassa 1.

Oppimisen kokonaismalli



Kuva 1. Oppimisen kokonaismalli (muokaten Biggs 1987; 2003; Prosser & Trigwell 2001)

1.1.1 Oppimisen lähtökohtatekijät

Opiskelijaan liittyvät tekijät

Oppimisen lähtökohtatekijät voivat liittyä mihin tahansa uuteen oppimistilanteeseen, ja tässä väitöstutkimuksessa oppimisen lähtökohtatekijöillä tarkoitetaan oikeustieteen opintojen alkuvaihetta. Akateemiset opinnot aloittaessaan opiskelijan käsitykset oppimisympäristön vaatimuksista ja itsestään oppijana perustuvat kokemuksiin aikaisemmasta opiskelusta ja oppimisympäristöistä (Biggs 1987; 2003). Opiskelijaan liittyviä oppimisen lähtökohtatekijöitä ovat muun muassa opiskelijan aikaisemmat tiedot aiheesta, opiskelutaidot ja motivaatio (Biggs 1987; 2003). Myös opiskelijan persoonallisuus ja sosioekonominen tausta kuuluvat opiskelijaan liittyviin oppimisen lähtökohtatekijöihin (Tynjälä 1999).

Opiskelijan ennakkotiedoilla on havaittu olevan positiivista yhteyttä oppimistuloksiin (Doschy, Segers & Buel 1999; Hailikari ym. 2008). Suurimmalla osalla oikeustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoista ei juuri ole kokemusta oikeustieteen opiskelusta. Peruskoulussa ja lukiossa ei ole tarjolla pakollista oikeustieteen opetusta. Tämän vuoksi opiskelijoiden aikaisemmat tiedot oikeustieteestä ovat vähäisiä, ja ne perustuvat ensisijaisesti valintakoemateriaaliin perehtymiseen. Oikeustieteen valintakoetta pidetään vaativana, ja vain alle 20 % hakijoista tulee valituksi tiedekuntaan. Vaativan opiskelijavalinnan kautta sisään päässeillä opiskelijoilla ei juuri näytä olevan motivaatio-ongelmia opintojen alkuvaiheessa. Oikeustieteen opiskelijoiden haasteet kohdistuvat pääasiassa opiskelutaitojen kehittämiseen (Lindblom-Ylänne 2004).

Opiskelutaidot ovat taitoja, joita opiskelijalla on käytettävissään opiskellessaan, ja ne ovat kehittyneet kokemuksen kautta, muodostaen opiskelijalle opiskelun ”työkalupakin” (Schmeck 1988). Yliopistossa tarvittavia akateemisia opiskelutaitoja ovat muun muassa itsesäätelytaidot ja tiedonrakentelun taidot, kyky kehittää tieteellistä ajattelua, vuorovaikutus- sekä tieto- ja viestintätekniikan taidot (Ansela, Haapaniemi & Pirttimäki 2005; Kurri 2006). Opiskelunsa aloittaessaan opiskelija tuo mukanaan oppimistilanteeseen oman yksilöllisen opiskelutyylinsä, joka on kehittynyt aikaisempien opiskelujen aikana (Biggs 2001; 2003; Pask 1976). Opiskelutyyli on hänelle tyypillinen ja kohtuullisen vakio, ei helposti muuttuva ominaisuus (Biggs 2001; 2003; Pask 1976). Opiskelutyylin ja opiskelijan käyttämien opiskelustrategioiden on havaittu olevan yhteydessä toisiinsa: opiskelija valitsee opiskelustrategioita, joihin on mieltynyt ja jotka hän on havainnut tehokkaiksi (Biggs 2001; Pask 1976).

Opetus- ja opiskeluympäristöön liittyvät tekijät

Oppimisen kokonaismallin opetus- ja opiskeluympäristöön liittyvät tekijät sisältävät muun muassa tutkinnon tavoitteet, opetussuunnitelman, opetus- ja arviointimenetelmät sekä vallitsevan opetus- ja opiskelukulttuurin (Biggs 2001). Oppimisympäristö voidaan ymmärtää vielä laajemmin, jolloin se sisältää lisäksi myös muita tekijöitä, jotka vaikuttavat opiskelijan oppimiseen. Tällaisia ovat opetuksen suunnittelu, organisaatio sekä henkilökunnan ja opiskelijoiden vuorovaikutus (Entwistle, McCune & Hounsel 2002). Tästä laajemmasta oppimisympäristön kuvauksesta Entwistle ym. (2002) käyttävät käsitettä *teaching-learning environment*, jonka Saara Repo on väitöskirjassaan (2010) kääntänyt opetus- ja opiskelu-ympäristöksi. Samaa käsitettä käytetään myös tässä väitöskirjassa.

Biggsin (2003) mukaan korkealaatuinen opetus- ja opiskeluympäristö perustuu konstruktiivisesti linjakkaaseen opetukseen (*constructive alignment*). Konstruktiivisesti linjakkaassa opetuksessa oppimistavoitteet ovat tarkoituksenmukaisia ja selviä opiskelijoille, ja käytetyt opetus- sekä arviointimenetelmät auttavat opiskelijaa sitoutumaan oppimiseen sekä käyttämään ymmärtämiseen tähtääviä opiskelumenetelmiä (Biggs 2001; 2003). Lisäksi laadukas opetus aktivoi opiskelijaa saavuttamaan korkeamman kognitiivisen tason oppimisessa, jossa hän itse luo ja rakentaa tietoa tehokkaasti ja mielekkäästi (Kember 1997; 2009; Tynjälä 1999). Opettajan vastuulla on mielekkään opetus- ja opiskeluympäristön luominen, joka auttaa opiskelijaa kehittämään itselleen sopivia opiskelumenetelmiä (Bereiter 2002; Bereiter & Scardamalia 1996; Biggs 2003; Cowan 1998; Ramsden 2003). Opiskelija ei yksin pysty vastamaan näihin vaatimuksiin, ellei hänellä ole riittävää tietoa opetus- ja opiskeluympäristöstä ja sen erityispiirteistä sekä opiskelukulttuurista.

Annettava opetus vaikuttaa opiskelijan käsitykseen opetuksen laadusta ja vallitsevasta opetus-kulttuurista. Kun opettaja asettaa opetuksen keskeiseksi tavoitteeksi opiskelijoiden oppimisen edistämisen, voidaan puhua oppimislähtöisestä

lähestymistavasta opetukseen (Kember & Kwan 2000; Postareff & Lindblom-Ylänne 2008). Tällaisessa oppimislähtöisessä opetus- ja opiskeluympäristössä opiskelija on aktiivinen toimija, ja hän itse hankkii sekä prosessoi tietoa. Vastaavasti opettajan tehtävänä on innostaa ja kannustaa opiskelijoita rakentamaan tietoa kriittisesti. Opetus on vuorovaikutteista ja erilaisia opiskelumenetelmiä käytetään tukemaan opiskelijan oppimista, ja niitä vaihdellaan joustavasti tarpeen mukaan. Sisältölähtöisessä lähestymistavassa opetus keskittyy tiedon siirtämiseen. Opiskelijaa ei nähdä yksilönä, vaan joukkona, jolle opettajan tulee olla auktoriteetti. Opetuksessa keskitytään sisältöjen opettamiseen opettajan näkökulmasta parhaalla mahdollisella tavalla, eikä niinkään kiinnitetä huomioita opiskelijoiden oppimisen edistämiseen ja sitä tukevien opetusmenetelmien käyttöön. (Kember & Kwan 2000; Postareff & Lindblom-Ylänne 2008; Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009.)

Opetus- ja opiskeluympäristön tieteenalakohtainen tarkastelu

Jokaisella tieteenalalla on oma opetus- ja tutkimustraditionsa, joka ilmenee opetus- ja opiskeluympäristössä. Tieteenalakohtaisia eroja on muun muassa arvoissa, kulttuurissa, tietokäsityksissä, tutkimuskohteissa, opetusmenetelmissä, opetussuunnitelmissa, arvioinnissa ja opiskelussa (mm. Becher 1987; Becher & Trowler 2001; Biglan 1973a; Kolb 1984; Moses 1990). Näiden erojen perusteella tieteenaloja on luokiteltu erilaisiin ryhmiin (Becher 1994; Biglan 1973a; Kolb 1984). Biglan (1973a) tutki eri tieteenalojen eroavaisuutta sisältönsä suhteen ja sen pohjalta hän luokitteli tieteenalat neljään ryhmään: ”kovat-puhtaat” (*hard-pure*), ”pehmeät-puhtaat” (*soft-pure*), ”kovat-soveltavat” (*hard-applied*) ja ”pehmeät-soveltavat” (*soft-applied*). Lisätutkimuksessaan Biglan (1973b) täydentää, että sisällön lisäksi eri tieteenalat poikkeavat toisistaan myös sosiaaliselta luonteeltaan ja toiminnan painopistealueet vaihtelevat eri tieteenalojen ryhmissä. Esimerkiksi pehmeät tieteenalat keskittyvät enemmän opetukseen, kovat tieteenalat tutkimukseen ja soveltavat tieteenalat palvelujen tuottamiseen. Becher (1994) otti Biglanin luokitteluun mukaan sosialisiaation tieteenalakohtaiseen kulttuuriin ja määritteli sen perusteella tieteenalat puhtaisiin tieteisiin ”kova-puhdas”, humanistisiin tieteisiin ”pehmeä-puhdas”, teknisiin tieteisiin ”kova-soveltava” ja soveltaviin yhteiskuntatieteisiin ”pehmeä-soveltava”. Tämän jäsenyyksen Neumann (2001) on nimenmyt Biglan-Becher -malliksi. Englanninkielessä käsitteet *hard-pure*, *soft-pure*, *hard-applied* ja *soft-applied* ovat vakiintuneet ilmaisemaan kyseistä jaottelua. Suomenkielessä tieteenalakohtaista jaottelua on myös ilmaistu käsitteillä perusluonnontieteet, perusihmistieteet, soveltavat luonnontieteet ja soveltavat ihmis-tieteet (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2005), ja käsitteillä teoreettiset luonnontieteet, soveltavat luonnontieteet, teoreettiset humanistis-yhteiskuntatieteelliset alat ja soveltavat humanistis-yhteiskuntatieteelliset alat (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009). Tässä väitöstutkimuksessa jaottelusta käytetään käsitteitä, jotka perustuvat englanninkielen vakiintuneisiin ilmaisuihin, ja jotka Ylijoki (2004) on

kääntänyt käsitteiksi ”kovat-puhtaat”, ”pehmeät-puhtaat”, ”kovat-soveltavat” ja ”pehmeät-soveltavat”.

Biglan-Becher -mallissa oikeustieteen voidaan katsoa sijoittuvan yhteiskuntatieteille ominaiselle ”pehmeä-soveltava” -alueelle (Becher 1987; 1994; Becher & Towler 2001; Biglan 1973a; Ylijoki 2004). Oikeustieteessä, etenkin lainopissa, on ”pehmeä-soveltava” -alueen käytännöllistä luonnetta ja tavoitteena on, että opiskelijat soveltavat oppimiaan tietoja esimerkiksi oikeustapausten ratkaisemisessa. Ongelmien ratkaiseminen on ollut oikeustieteellisen opetuksen ja tieteen lähtökohta jo antiikin Roomassa, jossa oikeuden opetus tapahtui oppipoikamennettelmällä; noviisi ratkoi oikeustapauksia seuraamalla ja työskentelemällä yhdessä kokeneen juristin kanssa (Pihlajamäki & Lindblom-Ylänne 2001). Toisaalta oikeustiede painottaa ”pehmeä-puhdas” -alueelle ominaista kykyä päätellä sekä ilmaista itseään suullisesti ja kirjallisesti (Hativa 1997; Neumann 2001). Niinpä luokittelua ei tule tulkita liian tiukasti, vaan tieteenalalla voi olla yhtäläisyyksiä sekä kovan että pehmeän kuten myös puhtaan ja soveltavan välillä (Becher 1994; Becher & Trowler 2001; Ylijoki 2000). Myös tieteenalan kansalliset piirteet, kuten kansallinen lainsäädäntö, voivat tuoda variaatiota luokitteluun (Gellert 1992; Ylijoki 2000). Esimerkiksi suomalaisen oikeusjärjestelmän juuret ovat mannermaisessa oikeudellisessa traditiossa, jossa lainsäädäntö ja systemaattinen ajattelu ovat keskiössä. Anglosaksinen niin sanottu *common law* -järjestelmä on painottanut tuomioistuinten ratkaisuihin perustuvaa oikeutta ja sisältää pragmaattisempia lähtökohtia.

Tieteenalakohtaisuus näkyy myös opetuksessa siten, että eri tieteenaloilla opetusmuodot vaihtelevat. Kovan tieteenalan edustajien kuten luonnontieteiden, lääketieteen ja tekniikan tyypillisiä opetusmuotoja ovat luento-opetuksen lisäksi laboratoriotyöskentely, kenttätö ja erilaiset harjoitukset (Neumann 2001). Vastaavasti pehmeän tieteenalan edustajat kuten humanistiset tieteet käyttävät keskeisinä opetusmenetelminä luento-opetusta, seminaareja ja ryhmässä tehtäviä harjoituksia (Neumann 2001). Tästä näkökulmasta oikeustieteen opetus Helsingin yliopistossa voidaan katsoa kuuluvaksi pehmeälle tieteenalueelle. Opetusmuotoina käytetään eniten juuri luento-opetusta ja seminaareja. ”Pehmeä-soveltavalla” tieteenalalla on tärkeää, että teoreettinen tieto, johon käytännön toimintatavat, ratkaisut ja päätökset perustuvat, osataan hyvin ja sen merkitys ymmärretään (Neumann 2001; Neumann, Parry & Becher 2002). Erilaiset käytännön tehtävät ja harjoitukset, joissa tietoa sovelletaan käytäntöön, ovat tyypillisiä opetusmuotoja soveltavalla tieteenalalla (Becher & Trowler 2001; Neumann ym. 2002).

1.1.2 Opiskeluvaiheen tekijät

Kokemukset opetus- ja opiskeluympäristöstä

Opiskelijat voivat kokea saman oppimisympäristön hyvin eri tavalla (Entwistle & Tate 1995; Prosser & Trigwell 2001; Ruohoniemi, Parpala, Lindblom-Ylänne & Katajavuori 2010). Ensimmäisen vuoden opiskelijalle akateemisten opintojen alku on tärkeä siirtymävaihe sekä akateemisen että sosiaalisen integraation onnistumisen kannalta. Opiskelijan käsitykset vaadittavista tutkinto- ja kurssivaatimuksista, arviointitavoitteista sekä vaadittavista opiskelutaidoista saattavat olla hyvinkin erilaisia kuin tutkintovaatimusten laatijoilla ja opettajilla (Biggs 1993a; Kember 2004; Kember & Leung 2006; Lindblom-Ylänne & Lonka 2001). Lisäksi, jos opiskelijan opiskelutaidot ovat riittämättömiä suhteessa opetus- ja opiskeluympäristön vaatimuksiin, seurauksena on kuilu näiden tekijöiden välillä, mikä vaikeuttaa oppimista ja heijastuu opiskelijan käsitykseen opetus- ja opiskeluympäristöstä (Tinto 1987). Kuilu saattaa ilmetä myös opiskelijan opiskelutyylin ja opetusmenetelmien yhteensopimattomuutena (McCarthy & Kuh 2006). Lukiossa kehittyneet opiskelutaidot ja siellä käytetyt opiskelumenetelmät eivät välttämättä ole riittäviä yliopisto-opiskelussa (Cook & Leckey 1999). Jos opiskelijalla ei ole kykyä tunnistaa näitä tarpeita eikä sopeutua oppimisympäristön vaatimuksiin, siirtyminen yliopisto-opintoihin vaikeutuu tai jopa epäonnistuu (Gerdes & Malinckrodt 1994). Siirtymävaiheen epäonnistuminen näkyy muun muassa heikkona opintomenestyksenä, negatiivisena suhtautumisena opetus- ja opiskeluympäristöön sekä opintojen keskeyttämisenä (Tinto 1987; 1997). Erityisesti australialaisissa ja yhdysvaltalaisissa ensimmäisen vuoden opiskelijoita koskevissa tutkimuksissa on opiskelijan akateemisten taitojen ja oppimisympäristön vaatimusten sekä niiden keskinäisen vuorovaikutuksen havaittu olevan erittäin keskeinen tekijä opiskelijan oppimiselle ja opintomenestykselle (mm. Brinkworth, McCann, Mathews & Nordström 2009; McInnis, James & Hartley 2000; Tinto 1987; 1997). Opiskelijan on tärkeää huomata, että opetus- ja opiskeluympäristö ei ole pysyvä, vaan jokainen uusi oppimistilanne vaatii kykyä sopeutua etenkin silloin, kun oppiaineet poikkeavat toisistaan hyvin paljon eikä opiskelijalla ole aiheesta entuudestaan paljon tietoa.

Opiskeluprosessi

Oppimistutkimuksen keskiössä on viimeisen 40 vuoden aikana ollut opiskelijan ja opiskeltavan sisällön välinen vuorovaikutus (mm. Biggs 1987; 1993b; 2001; Entwistle 1997; 2009; Entwistle & Ramsden 1983; Marton & Säljö 1976; 1997). Tällä on katsottu olevan vaikutusta siihen tapaan, jolla opiskelija lähestyy opiskeltavaa asiaa ja siihen millaisia prosesseja hän opiskellessaan käyttää pyrkiessään oppimistavoitteeseen (esim. Biggs 1987; 2001; Entwistle 1987; 2009; Prosser & Trigwell 2001; Vermunt 1998; 2005; Vermunt & Vermetten 2004).

Lähestymistavat oppimiseen

Yksilön oppimisen tutkimuksen keskeinen lähtökohta on Göteborgin ryhmän tutkimustyö 1970-luvulla. Martonin ja Säljön (1976) haastattelututkimuksessa opiskelijat lukivat opintoihinsa kuuluvan artikkelin, minkä jälkeen heitä pyydettiin kertomaan, mitä he olivat oppineet lukemastaan ja miten he olivat menetelleet oppiakseen asian. Marton ja Säljö (1976) havaitsivat kaksi laadullisesti erilaista oppimisprosessia: syvä- ja pintatason prosessin (*deep-level* ja *surface-level processing*). Heidän mukaansa syvätason prosessoinnille on tyypillistä pyrkimys ymmärtää asioita ja ilmiöitä kokonaisuutena, niitä analysoiden. Tavoitteena on ymmärtää, mitä kirjoittaja on halunnut ilmaista. Pintatason prosessointi keskittyy tekstiin itseensä ja sen mieleen painamiseen sekä kertomuksen tuottamiseen uudelleen. (Marton & Säljö 1976.)

Saman aineiston pohjalta Svensson (1976) tutki opiskelijan opiskeluprosessia tiedon jäsentämisen näkökulmasta. Hän löysi kaksi erilaista lähestymistapaa oppimiseen: holistisen ja atomistisen lähestymistavan. Holistisessa lähestymistavassa huomio on tekstin sisällössä ja pääasioissa. Sisällön käsittely keskittyy kokonaisuuteen: tartutaan isompiin palasiin, joita suhteutetaan toisiinsa ja asetetaan laajempiin yhteyksiin sekä jäsennetään ja järjestetään niin, että asia ymmärretään (Svensson 1976). Atomistinen lähestymistapa keskittyy tekstin ja sisällön osiin, jotka käsitellään pala kerrallaan. Sisältö on palasten muodostama ketju ja opiskelija yrittää ymmärtää ja muistaa jokaisen palasen sekä niiden järjestyksen (Svensson 1976). Huomio on itse tekstissä, sen muodossa ja yksityiskohdissa (Svensson 1976). Samaan aikaan myös Pask (1976) tutki opiskelijoiden käyttämien opiskelustrategioiden välisiä eroja syvälliseen ymmärtämiseen tähtäävässä oppimisessa, ja hän löysi serialistisen ja holistisen strategian. Serialisti testaa yhtä rajattua asiaa kerralla ja etenee vaihe vaiheelta eteenpäin, kun taas holisti työstää useita oletettavia tai asioita yhtä aikaa ja tarkastelee niitä kokonaisuuden näkökulmasta (Pask 1976).

Göteborgin ryhmän ja Paskin tutkimustulokset vaikuttivat vahvasti myös Entwistlen tutkimusryhmän tutkimuksiin Lancasterissa. Entwistle, Hanley ja Hounsell (1979) pitivät Martonin käyttämää prosessi-käsitettä liian suppeana, koska kuvaukset syvä- ja pintatason prosessoinnista käsittivät prosessin lisäksi myös aikomuksen (*intention*) tavoitteeseen pyrkimisestä. He yhdistivät Martonin ja Svenssonin käsitteet käyttäen ilmaisuja syväsuuntautunut ja pintasuuntautunut lähestymistapa (*deep approach to learning*, *surface approach to learning*) (Entwistle ym. 1979). Käsitteet syvä- ja pintasuuntautunut lähestymistapa ovat sittemmin vakiinnuttaneet paikkansa oppimistutkimuksessa.

Näiden kahden vakiintuneen oppimisen lähestymistavan lisäksi on tutkimuksissa löydetty kolmas, strateginen lähestymistapa (*strategic approach*), jota käyttävät opiskelijat pyrkivät saamaan korkeimpia mahdollisia arvosanoja ja ovat hyvin tietoisia tenttivaatimuksista, jotka ohjaavat heidän oppimistaan (Entwistle ym. 1979; Entwistle & Ramsden 1983). Myöhemmin käsite on laajentunut, ja se sisältää ulottuvuuksia, jotka ovat yhteydessä opiskelijan motivaatioon, vastuu-

seen omasta oppimisestaan ja kykyyn organisoida opintojaan (Entwistle 2009; Entwistle & McCune 2004; Entwistle, McCune & Walker 2001). Tämä järjestelmällinen opiskelu (*organised studying tai organised effort*) voi olla yhdistyneenä sekä syväsuuntautuneeseen että pintasuuntautuneeseen lähestymistapaan (Entwistle 2009; Entwistle & Ramsden 1983; Lonka & Lindblom-Ylänne 1996). Vastaavasti Biggs (1979; 1987; 2001) on myös havainnut kolme laadullisesti erilaista oppimisprosessia: tiedonkäyttö (*utilizing*), tiedon ymmärtäminen (*internalizing*) ja tavoitteellisuus (*achieving*).

Lisäksi lähestymistavoista on muodostettu yhdistelmiä, joissa oppimisen lähestymistavat painottuvat eri tavoin (Entwistle 1997, Lindblom-Ylänne 2003a; Lindblom-Ylänne & Lonka 1999; Meyer 1991; 2000; Parpala, Lindblom-Ylänne, Komulainen, Litmanen & Hirsto 2010). Yhdistelmät voivat olla eheitä ja toisiaan täydentäviä, kuten esimerkiksi syväsuuntautuneen ja systemaattisen lähestymistavan yhdistelmä (Lindblom-Ylänne 2003a; Lindblom-Ylänne & Lonka 1999; Meyer 2000). Toisaalta opiskelijoilla on myös havaittu yhdistelmiä, jotka ovat teoreettisesti ristiriitaisia, ja niissä on esimerkiksi elementtejä sekä syvä- että pintasuuntautuneesta lähestymistavasta (Entwistle 1997; Lindblom-Ylänne 2003a; Lindblom-Ylänne & Lonka 1999; Meyer 1991; 2000; Parpala ym. 2010).

Göteborgin ryhmän tutkimuksessa 1970-luvulla tutkittiin myös, miten opiskelijat menettelivät saavuttaakseen oppimistavoitteeseensa (Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö 1980). Tämä tutkimussuunta keskittyi opiskelijan käyttämiin ja havaittaviin toimenpiteisiin opiskelun aikana sekä niiden yhteyteen oppimisen lähestymistapoihin. Syväsuuntautunut lähestymistapa oli yhteydessä havaittavissa olevaan tiedon muokkaukseen: opiskelijat tekivät erilliselle paperille tiivistelmiä ja muistiinpanoja. Ulkoisesti havaittavissa oleva muokkaus ei kuitenkaan ollut syväsuuntautuneen lähestymistavan seuraus, eikä myöskään välttämätön edellytys sille, että tekstin sisällöstä saatiin hyvä käsitys. Alleviivauksen käytöllä ei ollut selvää yhteyttä syvä- tai pintasuuntautuneeseen lähestymistapaan. (Marton ym. 1980.)

Vastaavasti Biggs (2001) on tutkinut opiskelijoiden käyttämiä toimintatapoja (*learning activities*) ja sen vaihteluita opiskelun aikana. Tässä väitöskirjassa toimintavasta käytetään käsitettä opiskelumenetelmä. Opiskelijan käyttämän opiskelumenetelmän aktiivisuuden tasoa Biggs (2001) kuvaa käyttäen verbejä, jotka edustavat sekä korkeaa (*high level*) että matalaa (*low level*) aktiivisuutta. Matalaa aktiivisuutta kuvaavat muun muassa muistaminen, nimeäminen ja tunnistaminen, kun taas korkeaa aktiivisuutta kuvaavat reflektointi, soveltaminen ja ongelmanratkaisu. Vastaavasti keskeisten asioiden ymmärtäminen, kuvailu ja selostaminen kuvaavat kohtalaista aktiivisuutta (*intermediate level*). Syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttävä opiskelija kykenee opiskellessaan käyttämään kaikkia aktiivisuuden tasoja, matalasta korkeaan (Biggs 2001; 2003). Pintasuuntautunutta lähestymistapaa käyttävälle opiskelijalle on tyypillistä korkean aktiivisuuden puuttuminen (Biggs 2001; 2003).

Opiskelustrategiat (*learning strategy*) kuvaavat opiskelijan toimintatapoja, joita hän käyttää saavuttaakseen oppimistavoitteensa (Biggs 1988; Pask 1976;

1988; Schmeck 1988). Kun opiskelijan tavoitteena on ymmärtää asia, hän käyttää tietoa muokkaavia strategioita (*generative strategies*) (Peper & Mayer 1986), kuten laatii yhteenvetoja ja piirtää kuvioita (Kiewra, DuBois, Christian, McShane, Mayerhoffer & Roskelley 1991; Lahtinen, Lonka & Lindblom-Ylänne 1997). Opiskelijan tähdätessä tiedon muistamiseen sellaisenaan hän valitsee ja käyttää tietoa toistavia strategioita (*non generative strategies*), kuten toistava kertaaminen ja alleviivaus (Kiewra ym. 1991).

Oppimisen lähestymistapojen yhteys oppimisympäristöön

Lähestymistapojen on havaittu olevan tilannesidonnaisia ja muuttuvia. Niihin vaikuttavat sekä oppimisympäristö että opiskeltava aines (Biggs 1993a; 2003; Entwistle 1987; 2009; Entwistle ym. 2001; Marton & Säljö 1976; Richardson 2005). Opiskelijat muuttavat lähestymistapaansa sekä yhdistelevät niitä toisiinsa tilanteiden ja oman kiinnostuksensa mukaan (Fyrenius, Wirell ja Silén 2007). Myös tieteenalakohtaista vaihtelua on havaittu oppimisen lähestymistapojen esiintymisessä (mm. Entwistle & Ramsden 1983; Lonka & Lindblom-Ylänne 1996; Parpala ym. 2010; Smith & Miller 2005; Vermunt 2005). Syväsuuntautuneen lähestymistavan on todettu olevan tyypillisempi humanististen ja yhteiskuntatieteellisten aineiden opiskelijoilla, kun taas luonnontieteiden opiskelijat omaksuvat herkemmin pintasuuntautuneen lähestymistavan (mm. Entwistle & Ramsden 1983; Lonka & Lindblom-Ylänne 1996; Parpala ym. 2010; Smith & Miller 2005). Oikeustieteen opiskelijoiden voidaan lukea kuuluvan yhteiskunnallisten aineiden opiskelijoiden joukkoon ja siten heidän voidaan odottaa painottavan syväsuuntautuneen lähestymistavan käyttöä. Toisaalta vähäisen ennakkotiedon määrän ja opiskeluympäristön kuormittavuuden, jotka ovat kuvaavia oikeustieteen opetus- ja opiskelu-ympäristölle, on havaittu olevan yhteydessä pintasuuntautuneen lähestymistavan käyttöön (Baeten, Kyndt, Struyven & Dochy 2010; Biggs 2003; Entwistle 2009; Entwistle ym. 2001). Oikeustieteen opiskelijoiden oppimisen lähestymistapaa on tutkittu sekä Hollannissa että Helsingin yliopistossa. Molemmissa tutkimuksissa oikeustieteen opiskelijat suosivat järjestelmällistä opiskelua, mutta tulokset olivat ristiriitaisia siltä osin, että Hollannissa painottui pintasuuntautunut lähestymistapa (Vermunt 2005), kun taas Helsingin yliopiston oikeustieteen opiskelijat suosivat syväsuuntautunutta lähestymistapaa (Parpala ym. 2010).

Itsesäätelytaidot opiskelussa ja oppimisessa

Opiskelijan itsesäätelytaitoja koskevista tutkimuksista on löydettävissä ulottuvuuksia, jotka liittyvät oppimisen lähestymistapoihin. Etenkin järjestelmällinen opiskelu kuvaa käyttäytymistä, jossa keskeisellä sijalla on halu tehdä asiat hyvin ja organisoida opintonsa järkevästi sekä huolehtia ajanhallinnasta (Entwistle 2009; Entwistle & McCune 2004; Entwistle & Peterson 2004). Kyseiset toiminnot kuuluvat yhtä hyvin opiskelijan itsesäätelytaitoihin (Pintrich 1995; 2000; 2004).

Myös syväsuuntautuneen lähestymistavan yhteys sisäiseen motivaatioon ja pintasuuntautuneen lähestymistavan yhteys ulkoiseen motivaatioon on osoitettu aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Lindblom-Ylänne & Lonka 1999; Entwistle 2009; Entwistle & McCune 2004; Entwistle & Ramsden 1983). Tyypillisenä itsesäätelytaitoja koskeville tutkimuksille voidaan pitää motivaation ja kognitiivisten prosessien näkökulmaa (Pintrich 1995; 2000; 2004; Pintrich & De Groot 1990; Zimmerman 1998), esimerkiksi Vermuntin (1998; 2005) käyttämä *Inventory of Learning Styles* -kysely lähentää oppimisen lähestymistapojen ja itsesäätelytaitojen tutkimustraditioita toisiinsa.

Pintrich (1995; 2000; 2004) kuvaa itsesäätelyn prosessina, jossa opiskelija asettaa omalle oppimiselleen tavoitteita ja tarkkailee, säätlee ja seuraa omaa opiskeluaan. Nämä toimenpiteet kohdistuvat seuraaville itsesäätelyn avainalueille: motivaatio (*motivation*), kognitio (*cognition*), käyttäytyminen (*behaviour*) ja opetus- ja opiskeluympäristö (*context*). Vastaavasti Zimmerman (1998) on nimennyt kuusi itsesäätelyn keskeistä ulottuvuutta, jotka kuvaavat itsesäätelyn alueita hieman Pintrichin mallia käytännönläheisemmin. Tässä väitöstutkimuksessa itsesäätelytaitoja tarkastellaan pääsääntöisesti Pintrichin neljän itsesäätelyalueen näkökulmasta.

Hyvät itsesäätelytaidot omaavilla opiskelijoilla on korkea motivaatio, ja he ovat kiinnostuneita opiskelemastaan asiasta ja sitoutuneita saavuttamaan oppimistavoitteensa (Pintrich 2000). Motivaatioon vaikuttaa muun muassa opiskelijan pystyvyysuskomus (*self-efficacy belief*): kokeeko hän pystyvänsä saavuttamaan oppimistavoitteen vai kokeeko hän sen vaikeaksi saavuttaa (Pintrich 2000). Hyvät itsesäätelijät kykenevät vaikuttamaan omaan motivaatioonsa ja pystyvyysuskomukseensa. Tyypillisiä kognitiivisia strategioita, joita yliopisto-opiskelijoiden on havaittu menestyksekkäästi käyttäneen motivaation ylläpitämiseen, ovat esimerkiksi positiivinen sisäinen puhe (*self-talk*), itsensä vakuuttaminen (*self-affirmation*) ja puolustelevala vähättely (*defensive pessimism*) (Eronen, Nurmi & Salmela-Aro 1998; Pintrich 2000). Lisäksi tahtotilan (*volition*) on havaittu auttavan motivaation löytämisessä ja ylläpitämisessä (Weiner 1990). Opiskelun aikana tahtotilan prosessien tehtävänä on huolehtia riittävästä keskittymisestä ja toiminnan suuntaamisesta oppimistavoitteisiin sekä säädellä oppimiseen tarvittavaa panosta (Corno 1993).

Kyky tunnistaa sekä nostaa esille aikaisemmat tietonsa asiasta ja vasta sen jälkeen asettaa itselleen realistisia oppimistavoitteita on tyypillistä hyvät itsesäätelytaidot omaaville opiskelijoille (Pintrich 1995; 2000). Varsinaisen oppimisprosessin käynnistyessä he valitsevat tarkoituksenmukaisen tavan toimia; tällaisia toimintatapoja ovat muun muassa lukeminen, kirjoittaminen, suunnittelu, ajattelu, päättely ja ongelmanratkaisu (Pintrich 2000). Jos opiskelijan käyttämä opiskelumenetelmä on tarkoituksenmukainen suhteessa oppimistavoitteeseen, on sillä havaittu olevan yhteys hyvään opintomenestykseen (Pintrich 2000; Zimmerman 1998). Hyvät itsesäätelijät eivät tyydy pelkästään käyttämään tehokkaita opiskelumenetelmiä ja pyrkimään hyvään oppimistulokseen, vaan sen lisäksi he itse arvioivat tavoitteen toteutumista ja tekevät sen perusteella muutoksia muun muassa käyttämiinsä kognitiivisiin strategioihin (Pintrich 2000; Zimmerman 1998). He testaavat omaa

osaamistaan ja tarvittaessa palaavat esimerkiksi lukemaan asian uudelleen, jotta varmistavat ymmärtäneensä asian (Nelson & Narens 1990; Pintrich 1995; 2000).

Hyvät itsesäätelijät panostavat opintojensa suunnitteluun, ja heillä on kyky arvioida oppimiseen tarvittavaa aikaa sekä oppimistyön vaatimaa panostusta (Pintrich 1995; 2000). He ovat toiminnassaan joustavia ja kykenevät säätelemään opiskelutehoaan, paneutuvat vaativiin asioihin tarvittaessa syvällisemmin ja pidempään; vastaavasti helpompien asioiden kanssa he etenevät nopeammin (Zimmerman 1998). He myös tunnistavat oman osaamisensa ja asiantuntemuksensa rajat ja osaavat ajoissa hakea apua oppimisensa tueksi (Pintrich 2000).

Itsesäätelyn neljäs alue, opetus- ja opiskeluympäristö, on useasti tekijä, johon opiskelija itse ei voi vaikuttaa, mutta sen sijaan hänen on tärkeää kyetä tunnistamaan ympäristön tavoitteet, vallitsevat käytänteet, tavat ja kulttuuri (Pintrich 2000). Tämä on haasteellista etenkin ensimmäisen vuoden opiskelijoille, jotka eivät tunne tieteenalan keskeisiä käsitteitä eivätkä tieteenalalle tyypillisiä toiminnan ja ajattelun perusteita (Pintrich 1995; 2000). Toisaalta opiskelija voi vaikuttaa opetus- ja opiskeluympäristön siihen osaan, jossa hän itsenäisesti työskennellessään opiskelee, ja hän voi suunnitella sen sellaiseksi, jossa on mahdollisimman vähän opiskelua ja oppimista häiritseviä tekijöitä (Pintrich 2000).

Itsesäätelytaitojen puute hankaloittaa opiskelijan oppimista, ja hänen on vaikea tunnistaa omaa oppimistyyliään tai opiskelustrategioitaan (Pintrich & Groot 1990; Vermunt 1998; Zimmerman 1998). Itsesäätelyn puute voi ilmetä yhdellä tai usealla itsesäätelyn alueella sekä niihin kohdistuvissa toiminnoissa, kuten tavoitteen asettelussa, tarkkailussa, säätelyssä ja valvonnassa (Pintrich & Groot 1990). Etenkin opintonsa aloittavilla opiskelijoilla on puutteellisten itsesäätelytaitojen vuoksi havaittu olevan vaikeuksia opinnoissaan (Pintrich 2000). He eivät välttämättä tunnista kurssien ja tieteenalan vaatimuksia (Pintrich 1995; 2000).

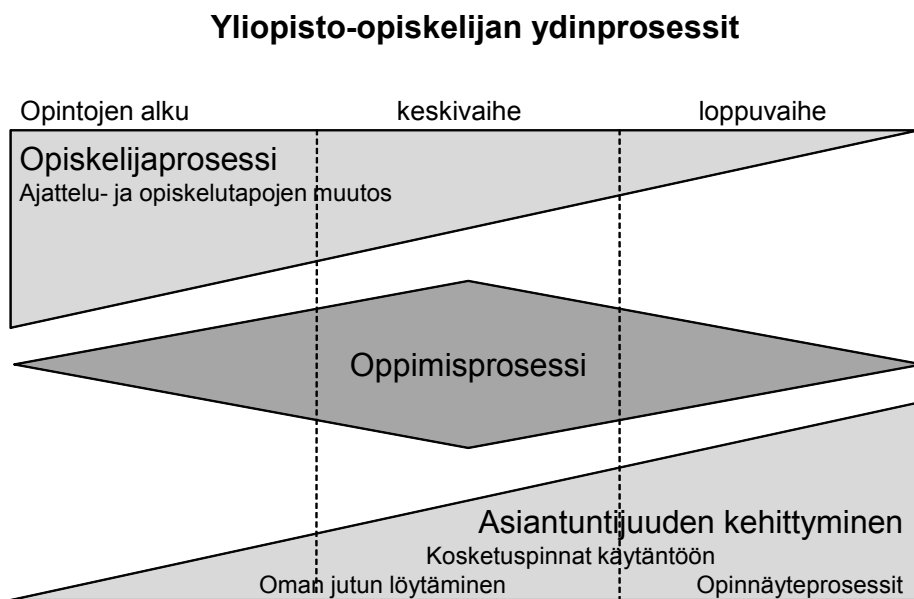
1.1.3 Opintomenestys

Oppimisen lähestymistapojen yhteyttä opintomenestykseen on tutkittu 1970-luvulta lähtien. Svensson (1976) havaitsi, että tenteistä selviytyminen ei vaadi syväsuuntautunutta (holistista) lähestymistapaa, mutta pintasuuntautunutta lähestymistapaa käyttäneet opiskelijat (atomistiset) eivät selvinneet laajasta kurssimateriaalista ja luopuivat herkästi oppimistavoitteeseen pyrkimisestä. Lähestymistapojen yhteydestä opiskelumenestykseen on sittemmin saatu ristiriitaisia tuloksia. Joissakin tutkimuksissa syväsuuntautunut lähestymistapa on ollut yhteydessä hyvään opintomenestykseen, etenkin hyviin arvosanoihin, ja pintasuuntautunut lähestymistapa on ollut yhteydessä heikkoon opintomenestykseen (Entwistle & Ramsden 1983; Entwistle ym. 2001; Lindblom-Ylänne & Lonka 1999; Tynjälä ym. 2005; Watkins 2001). Vastaavasti on tutkimuksia, joissa tätä yhteyttä ei ole löydetty (Diseth 2003; 2007; Gijbels, Van de Watering, Dochy & Van den Bossche 2005; Rytkönen ym. arviotavana). Lähestymistapojen yhdistelmistä syväsuuntautuneen ja strategisen lähestymistavan on havaittu olevan yhteydessä

hyvään opintomenestykseen (Biggs 1988; Entwistle & Tait 1990; Entwistle, Meyer & Tait 1991; Lindblom-Ylänne & Lonka 1999; Lonka & Lindblom-Ylänne 1996; Meyer, Parsons & Dunne 1990). Sen sijaan epätyypillisillä (*dissonant*) lähestymistapojen profileilla, kuten pintasuuntautuneen- ja strategisen lähestymistavan yhdistelmällä, on havaittu yhteyttä sekä alhaiseen opintomenestykseen (mm. Entwistle ym. 1991; Lindblom-Ylänne & Lonka 1999; Meyer 2000; Ruohoniemi ym. 2010) että puutteellisiin itsesäätely- ja opiskelutaitoihin (Lindblom-Ylänne & Lonka 1999). Myös tietoa muokkaavien strategioiden on havaittu olevan yhteydessä hyvään opintomenestykseen (Lahtinen ym. 1997). Lisäksi hyvä opintomenestys on yhteydessä hyviin itsesäätelytaitoihin ja itsesäätelytaitojen puute heikkoon opintomenestykseen (Tynjälä ym. 2005). Syyt heikkoon opintomenestykseen voivat nousta esille pessimistisestä pystyvyysuskemuksesta (Pintrich 1995; 2000) ja itseä vähättelevien strategioiden käytöstä (Eronen ym. 1998).

1.2 Ohjaus ensimmäisenä lukuvuotena

Yliopisto-opiskelijan opintopolussa on nähtävissä erilaisia vaiheita, joihin kuuluu opiskelijan toimintaa sääteleviä prosesseja. Näitä Eerola & Vadén (2005) kutsuvat yliopisto-opiskelijan ydinprosesseiksi, joita ovat opiskelijaprosessi, oppimisprosessi ja asiantuntijuuden kehittyminen. Prosessit jakautuvat opintopolulle kuvan 2 osoittamalla tavalla (Eerola & Vadén 2005; Korhonen 2007).



Kuva 2. Yliopisto-opiskelijan ydinprosessit (Eerola & Vadén 2005; Korhonen 2007)

Akateemisen ohjauksen tavoitteena on ohjattavan tieteellisen ajattelun ja asiantuntijuuden kehittyminen (Nummenmaa & Soini 2008). Ohjauksen tulisi kattaa koko opintopolku ja sen tulisi tukea opiskelijoiden meneillään olevaa prosessia sekä opintojen etenemistä (Vehviläinen 2001). Ohjaukselliset tarpeet ovat erilaisia opintopolun eri vaiheissa (Lairio & Penttinen 2005). Opintojen alkuvaiheessa keskeisellä sijalla on opiskelijaprosessin tukeminen. Tavoitteena on käynnistää opiskelijan sosiaalistuminen tiedekuntaan ja opiskelijayhteisöön sekä perehtyä akateemisen opiskelun edellyttämiin työtapoihin ja erityisesti ymmärtää akateemisten opintojen vaatimat ajattelu- ja opiskelutapojen muutokset (Eerola & Vadén 2005; Korhonen 2007). Opintonsa aloittavat opiskelijat eivät itse välttämättä tunnista tarvetta tehdä muutoksia (Crisp, Palmer, Turnbull, Nettelbeck, Ward, LeCouteur, Sarris, Strelan & Schneider 2009). He kyllä tietävät, että yliopisto on erilainen kuin lukio, mutta he eivät kuitenkaan odota eroja. Etenkin itsensäätelytaitoja on havaittu tarvittavan enemmän yliopisto-opinnoissa kuin aikaisemmissa opinnoissa (Poikela 2003). Yliopisto-opintojen alkuvaiheen eli siirtymävaiheen onnistumisen on havaittu olevan yhteydessä opintomenestykseen (Tinto 1997).

Opintojen keskivaiheessa oppimisprosessi on merkittävin ja siinä vaiheessa opiskelija keskittyy opintosisältöihin ja opintovalintoihin omien tavoitteidensa suuntaamana (Eerola & Vadén 2005). Korhosen (2005; 2007) mukaan opiskelijat kokevat tämän vaiheen haastavana. He eivät välttämättä osaa hahmottaa yhteyttä omien tavoitteidensa ja asiantuntijuusalueiden tarjoamien mahdollisuuksien välillä (Korhonen 2007). Ilman asiantuntevaa ohjausta opiskelijat saattavat helposti kokea ajelehtivansa erilaisten valintojen joukossa (Korhonen 2007).

Asiantuntijuuden kasvua tapahtuu koko opintopolun ajan ja se on keskeinen opintojen loppuvaiheessa (Eerola & Vadén 2005). Tavoitteena on löytää omat kiinnostuksen kohteet sekä luoda kontakteja työelämään (Korhonen 2007). Ohjauksen avulla voidaan tukea opiskelijan ammattikuvan kehittymistä ja työelämään sijoittumisen suunnittelua (Laitinen, Pekonen & Pirttimäki 2009). Yliopisto-opiskelijan ydinprosessit ovat vuorovaikutuksessa keskenään, ja jos opiskelija ei saa otetta omien ajattelu- ja opiskelutapojen muutoksesta ja tunnista opetus- ja oppimisympäristön vaatimuksia opintojen alkuvaiheessa, ei oppimisprosessi ja asiantuntijuuden kasvu lähde toivotulla tavalla etenemään.

Orientointijakso ja opiskelijan siirtyminen yliopistoyhteisöön

Uusien opiskelijoiden opinnot alkavat orientointijaksolla. Sen tavoitteena on helpottaa uuden opiskelijan siirtymistä yliopiston opetus- ja opiskeluympäristöön. Pitkethly ja Prosser (2001) ovat mallintaneet ensimmäisen vuoden opiskelijoita koskevan orientointisuunnitelman, jossa on neljä teemaa: 1) opiskelijoiden perehdyttäminen yliopiston fyysiseen ja kulttuuriseen ympäristöön sekä tukipalveluihin, 2) opiskelun ja opintojen tavoitteiden selkiyttäminen opiskelijalle sekä opiskelijan perehdyttäminen opetus-, opiskelu- ja arviointimenetelmiin, 3) opiskelijan sitouttaminen sekä yliopistoon että opintoihin, 4) opiskelijan oppimisen

tukeminen kehittämällä akateemisia taitoja ja auttaminen oman yliopisto-opiskelijan identiteetin löytämisessä. Suomalaisessa yliopistoympäristössä opiskelijatuutorien rooli uusien opiskelijoiden perehdyttämisessä on keskeinen. Orientoitujakson alussa he perehdyttävät uudet opiskelijat sekä opiskeluympäristöön että opiskelijayhteisöön (Eriksson & Mikkonen 2003). Vuodesta 1991 lähtien Suomen yliopistoissa myös opettajat ovat toimineet tuutoreina (Pihlman 1994). Opettaja-tuutoroinnin tavoitteena on ollut lisätä vuorovaikutusta opiskelijoiden ja opettajien välillä sekä edesauttaa opiskelijoiden sitoutumista tiedeyhteisöön (Eriksson & Mikkonen 2003). Opettajuutorointi voi sisältää myös opiskelijan opiskelutaitojen kehittämistä sekä ammatti-identiteetin tukemista (Tenhula & Pudas 1994). Opettajien ja muiden opiskelijoiden tuki on siirtymävaiheessa erittäin tärkeää (Tinto 1997; Tinto & Goodsell 1993; Tinto & Russo 1994). Opettajuutoroinnilla on havaittu olevan positiivista vaikutusta opiskelijan itsesäätelytaitojen kehittymiseen, motivaatioon ja yhteistoiminnallisen oppimisen suosioon opiskelijoiden keskuudessa (Honkimäki & Tynjälä 2007).

Tinto (1987) on selvittänyt akateemisen yhteisön ohjaustoimenpiteiden vaikuttavuutta opiskelijoiden sitouttamisessa tiedeyhteisöön opintojen alkuvaiheessa. Tinto (1987; 2002) on havainnut toiminnallisia periaatteita, jotka ovat yhteydessä onnistuneeseen akateemiseen ja sosiaaliseen integraatioon. Näiden periaatteiden mukaan instituution tulee varmistaa, että uusilla opiskelijoilla on tai heillä on mahdollisuus hankkia taidot, joita tarvitaan opinnoissa menestymiseen. Instituution tulee antaa mahdollisuuksia hankkia henkilökohtaisia, myös epämuodollisia kontakteja henkilökuntaan sekä muihin opiskelijoihin. Ohjaustoimintojen tulee olla systemaattisia ja oikea-aikaisia, ja niiden tulee kohdistua sekä sosiaaliseen että akateemiseen instituutioon. Lisäksi instituution tulee lisätä sitoutumisen mahdollisuutta pitämällä yllä opiskelijan kiinnostusta sekä lisäämällä opetuksen opiskelijakeskeisyyttä. Kaiken kaikkiaan ohjauksen keskeisenä tavoitteena on tukea oppimista ja asiantuntijaksi kasvamista sekä henkistä että sosiaalista kasvua. (Tinto 1987.)

Hops osana yliopisto-opiskelijan ohjausta

Henkilökohtainen opintosuunnitelma (hops) on otettu käyttöön yliopistoissa yhtenä opintojen ohjauksen välineenä. Hopsin tavoitteena on antaa tukea opiskelijan ydinprosesseihin koko opintopolun ajan. Akateeminen hops on suunnitelma, jonka tavoitteena on erityisesti akateemisen asiantuntijuuden kehittyminen (Ansela ym. 2005). Hopsin avulla opiskelija voi hahmottaa opintopolun haasteita ja ongelmakohtia opetussuunnitelmatasolla ja hän voi käyttää sitä oman suunnittelunsa lähtökohtana (Siitari, Hirsto & Vähäkangas 2006). Hopsin avulla opiskelijaa ohjataan suunnittelemaan opintojaan sekä tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan yliopisto-opiskelijana. Rajattu hops on konkreettinen suunnitelma ajankäytöstä, opintojaksoista ja opintojen etenemisestä (Ansela ym. 2005). Sen tarkoituksena on auttaa opiskelijaa suunnittelemaan paremmin ajan-

käyttöään ja hahmottamaan käytettävissään olevia resursseja. Suunnitelmaa tehtäessä opiskelijan tulee ottaa huomioon muun muassa oma elämäntilanne ja opiskelun edellytykset, yksilölliset valmiudet sekä jaksaminen. Opiskelija tulisi saada pohtimaan opiskelutaitojaan, asettamaan opinnoilleen henkilökohtaisia tavoitteita sekä suunnittelemaan keinoja, joilla asetettuihin tavoitteisiin päästään ja opinnot saadaan etenemään (Ansela ym. 2005). Avoin hops sisältää yleensä aiemmin opitun kriittistä arviointia, oppimiseen ja kehittymiseen liittyvää pohdintaa sekä näkemyksiä oman alan tai ammatin työelämästä (Laitinen 1994). Reflektion avulla opiskelija tulee tietoisemmaksi omasta osaamisestaan ja hän pyrkii asettamaan omia tavoitteita yleisten tavoitteiden rinnalle (Niikko 2000). Hops-ohjauksen tavoitteena on tukea opintojen etenemistä, opiskelijan asiantuntijaksi kasvamista sekä yksilöllisten opintopolkujen toteutumista.

2 Tutkimuksen tavoitteet

Tämän väitöstutkimuksen osatutkimukset edustavat Biggsin (1987; 2003) 3P-mallin ja sitä täydentävän Prosserin ja Trigwellin (2001) mallin osatekijöitä. Tästä muokatusta mallista käytetään käsitettä oppimisen kokonaismalli (ks. s. 4). Väitöstutkimuksen ensimmäisenä yleisenä tavoitteena on oppimisen kokonaismallin avulla selittää oikeustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden opintomenestystä ja arvioida oppimisen kokonaismallin toimivuutta tässä väitöstutkimuksessa. Oikeustieteen opiskelijoiden oppimista ja opiskelua on toistaiseksi tutkittu vähän. Tieteenalakohtaisen yliopistopedagogisen tutkimustiedon lisääminen ja tutkimuksen kohdentaminen tieteenalalle, jota ei ole vielä Suomessa juurikaan tutkittu, on väitöskirjakirjatutkimuksen toinen yleinen tavoite. Ensimmäisen vuoden opiskelijat valittiin tutkimuskohteeksi, koska aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Gerdes & Mallinckrodt 1994; Tinto 1987; 1997) on osoitettu ensimmäisen vuoden kriittinen merkitys myöhemmille opinnoille ja opintomenestykselle. Väitöstutkimuksen kolmantena yleisenä tavoitteena on saada tietoa ensimmäisen vuoden opiskelijoiden ohjauksen kehittämistä varten, jotta heidän siirtymisensä yliopistoympäristöön ja oikeustieteen opintoihin sujuisi paremmin. Osatutkimusten avulla väitöskirjan keskeisenä tavoitteena on luoda kokonaiskuva oikeustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden opintomenestykseen vaikuttavista tekijöistä.

Opiskelijoiden opiskelutaidot opintojen alussa

Opintonsa aloittava opiskelija tuo uuteen oppimisympäristöön aikaisemmat tietonsa, opiskelutaitonsa, kokemuksensa ja käsityksensä oppimisesta. Nämä aikaisemmissa opinnoissa käytetyt opiskelutaidot eivät välttämättä ole riittäviä yliopisto-opiskelussa (Cook & Leckey 1999). Oikeustieteen opiskelijat ovat läpäisseet vaativan valintakokeen ja sen perusteella voidaan olettaa, että opintonsa aloittavilla opiskelijoilla olisi hyvät opiskelutaidot. Kuitenkin Lindblom-Ylänteen (2004) tutkimus osoitti, että osalla oikeustieteen opiskelijoista oli vakavia puutteita opiskelutaidoissaan. Tässä aikaisemmassa tutkimuksessa opiskelijat olivat itse hakeutuneet ohjaukseen opiskeluvaikeuksiensa vuoksi. Opintonsa aloittavan opiskelijan opiskelutaitojen on havaittu olevan yhteydessä opiskelijan oppimiseen ja opintomenestykseen sekä opintojen keskeyttämiseen (mm. Brinkworth ym. 2009; McInnis ym. 2000; Tinto 1987; 1997).

Osatutkimuksessa I tavoitteena on selvittää opintonsa aloittavien oikeustieteen opiskelijoiden opiskelutaitoja heidän käyttämiensä ja hyväksi havaitsemiensa opiskelumenetelmien osalta. Oletuksena on, että he perustavat käsityksensä opiskelumenetelmistä aikaisempiin opintoihinsa. Lisäksi tavoitteena on muodostaa käsitys uusien opiskelijoiden mainitsemien opiskelumenetelmien tehokkuudesta ja toimivuudesta oikeustieteen opetus- ja opiskeluympäristössä. Nopeasti opinnoissaan edenneiden ensimmäisen vuoden opiskelijoiden aineisto muodos-

taa vertailuryhmän opintonsa aloittaville opiskelijoille. Näiden opiskelijoiden oletetaan olevan eräänlainen malliryhmä, joka tuo esille oikeustieteen opiskelussa esiintyvät parhaat käytännöt. Näiden kahden opiskelijaryhmän, aloittavien ja hyvin edenneiden opiskelijoiden, opiskelussaan mainitsemia opiskelumenetelmiä vertaamalla pyritään tunnistamaan mahdollisia eroja, jotta jatkossa niiden avulla voidaan osoittaa uusille opiskelijoille heidän mahdollinen tarpeensa kehittää omia opiskelumenetelmiään.

Oppimisen lähestymistapojen yhteys opintomenestykseen

Oppimisen lähestymistapojen yhteydestä opintomenestykseen, pääasiallisesti arvosanallisesti arvioiden, on aikaisemmissa tutkimuksissa saatu ristiriitaisia tuloksia. Syväsuuntautuneella ja järjestelmällisellä lähestymistavalla on havaittu olevan positiivista yhteyttä opintomenestykseen ja vastaavasti pintasuuntautunut lähestymistapa on yhdistetty heikkoon opintomenestykseen (Entwistle & Ramsden 1983; Entwistle ym. 2001; Watkins 2001). Tätä yhteyttä ei kuitenkaan ole systemaattisesti löydetty kaikista tutkimuksista (mm. Diseth 2003; 2007; Gijbels ym. 2005; Rytönen ym. arvioitavana).

Osatutkimuksen II tavoitteena on selvittää oikeustieteen opiskelijoiden oppimisen lähestymistapojen yhdistelmien yhteyttä opintomenestykseen. Tässä osatutkimuksessa opintomenestystä tarkastellaan suoritettujen opintopistemäärien sekä arvosanojen keskiarvon avulla. Oppimisen lähestymistapojen on havaittu olevan yhteydessä oppimisympäristöön, ja opiskelijat saattavat vaihdella lähestymistapojaan tilannekohtaisesti (Fyrenius ym. 2007). Lisäksi on havaittu, että oppimisen lähestymistavoissa on tieteenalakohtaisia eroja (mm. Entwistle & Ramsden 1983; Lonka & Lindblom-Ylänne 1996; Parpala ym. 2010; Smith & Miller 2005; Vermunt 2005). Oikeustieteen opetus- ja opiskeluympäristöä pidetään kuormittavana laajan tietoa-aineksen perusteella, ja kuormittavan opetus- ja opiskeluympäristön on havaittu ohjaavan opiskelijoita käyttämään pintasuuntautunutta lähestymistapaa (Baeten ym. 2010; Biggs 2003; Entwistle 2009; Entwistle ym. 2001). Lisäksi opintonsa aloittavilla oikeustieteen opiskelijoilla ei ole juuri valintakoe kirjallisuutta enempää tietoa oikeustieteestä, ja vähäisen ennakkotiedon on havaittu olevan yhteydessä pintasuuntautuneeseen lähestymistapaan (Biggs 2003). Näiden perusteella voisi olettaa pintasuuntautuneen lähestymistavan olevan tyypillistä oikeustieteen opiskelijoille. Oikeustieteen opiskelijoiden käyttämistä oppimisen lähestymistavoista on kuitenkin saatu ristiriitaisia tuloksia aikaisemmissa tutkimuksissa. Vermuntin (2005) mukaan oikeustieteen opiskelijoille tyypillistä on järjestelmällinen opiskelu ja pintasuuntautunut lähestymistapa, kun taas Parpala ym. (2010) mukaan Helsingin yliopiston oikeustieteen opiskelijat suosivat järjestelmällistä opiskelua ja syväsuuntautunutta lähestymistapaa.

Aikaisemmissa tutkimuksissa syväsuuntautuneen lähestymistavan on havaittu olevan yhteydessä opiskelijan positiiviseen kokemukseen opetus- ja opiskeluympäristöstä ja vastaavasti pintasuuntautuneen lähestymistavan olevan yhteydessä

negatiiviseen käsitykseen opetus- ja opiskeluympäristöstä (Parpala ym. 2010; Richardson 2005; Tynjälä ym. 2005). Tutkimalla oikeustieteen opiskelijoiden oppimisen lähestymistapojen yhteyttä kokemukseen opetus- ja opiskeluympäristöstä pyritään täydentämään väitöstutkimuksen kokonaiskuvaa opintomenestykseen vaikuttavista tekijöistä.

Hidasta ja nopeaa opintojen etenemistä selittävät syyt

Tutkinnonuudistuksen myötä Helsingin yliopistossa otettiin vuonna 2005 käyttöön systemaattinen opintojen etenemisen seurantarjestelmä, ETAPPI. Järjestelmä seuraa määrävuosina opiskelijoiden opintopistekertymän määrää. Opintojen eteneminen ja valmistuminen tavoiteajassa on tärkeää sekä opiskelijalle (Laki yliopistolain muuttamisesta 556/2005) että vastaavasti tutkintomäärätavoitteiden kautta yliopistolle ja tiedekunnille (Tulossopimus, kausi 2007–2009). Opintojen etenemisen ja valmistumisnopeuden korostaminen näyttäisi olevan kansallinen erityispiirre. Suomessa yliopisto-opiskelijoita ei karsita opintojen aikana eikä heiltä peritä lukukausimaksuja, kuten monessa muussa Euroopan yliopistossa. Kansainvälisissä tutkimuksissa ei juuri ole selvitetty opiskelijoiden opintojen etenemiseen vaikuttavia syitä, vaan niissä on pääsääntöisesti tutkittu heidän arvosanallista opintomenestystään, jonka on oppimisen lähestymistapojen lisäksi havaittu olevan yhteydessä opiskelijan itsesääteilytaitoihin (mm. Pintrich & De Groot 1990; Vermunt & van Rijswijk 1988; Zimmermann 1998).

Osatutkimuksen III tavoitteena on tutkia kahden erilaisen ryhmän, hitaasti ja nopeasti edenneiden opiskelijoiden opintojen etenemiseen vaikuttaneita tekijöitä ensimmäisen lukuvuoden aikana. Vertailemalla hitaasti ja nopeasti edenneiden ryhmiä tavoitteena on löytää uusia työkaluja opiskelijoiden ohjaukseen ja tehostaa opintojen etenemistä.

Opiskelijoiden kokemus opetus- ja opiskeluympäristöstään

Helsingin yliopiston opetuksen ja tutkintojen kansainvälisessä laadunarviointiraportissa (Lindblom-Ylänne 2003b) todetaan, että oikeustieteellisessä tiedekunnassa tulisi lisätä opiskelijoiden ja opettajien välistä vuorovaikusta sekä kehittää opetuksellista lähestymistapaa oppimislähtöiseksi ja tarjota opetusmenetelmiä, jotka kehittävät opiskelijan kykyä ratkaista ongelmia ja soveltaa oppimaansa käytäntöön. Myöhemmässä laadunarviointiraportissa esitetään, että opiskelijat tulisi sitouttaa paremmin tiedeyhteisöön (Saari & Frimodig 2009). Lisäksi Helsingin yliopiston kymmentä tiedekuntaa käsittävässä opetus- ja opiskeluympäristöä koskevassa tutkimuksessa oikeustieteen opiskelijoiden käsitys opetus- ja opiskeluympäristöstään oli kaikkien negatiivisin (Parpala ym. 2010). Vaikka oikeustieteen opiskelijoita pidetään yleensä asenteiltaan muita kriittisempinä, osoittavat opiskelijoiden sitoutumattomuus ja muita negatiivisempi asenne opetus- ja opiskeluympäristöä kohtaan kehittämistarpeita tiedekunnan oppimisympäristössä.

Osatutkimuksen IV tavoitteena on selvittää tarkemmin oikeustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden muita Helsingin yliopiston opiskelijoita negatiivisempaa käsitystä opetus- ja opiskeluympäristöstään. Ennen kyselyn toteuttamista opiskelijoilla on ollut noin seitsemän kuukautta aikaa tutustua oikeustieteen opetus- ja opiskeluympäristöön. Oletuksena on, että tänä aikana ensimmäisen vuoden opiskelijat ovat hankkineet riittävästi kokemusta oikeustieteen opiskelusta, kursseista ja tenteistä tunnistaakseen opetus- ja opiskeluympäristönsä vahvuudet sekä kehittämiskohteet. Jotta tuloksille saataisiin sopivaa vertailupohjaa, on tutkimukseen otettu mukaan Helsingin yliopiston farmasian tiedekunta ja eläinlääketieteellinen tiedekunta. Aikaisemmin toteutetussa opetus- ja opiskeluympäristöä koskevassa kyselyssä eläinlääketieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden kokemus opetus- ja opiskeluympäristöstään edusti Helsingin yliopiston positiivisinta kokemusta, farmasian opiskelijoiden kokemuksen opetus- ja opiskeluympäristöstä sijoittuessa keskivaiheille (Parpala ym. 2010). Näiden kolmen ammatillisen tieteenalan ja yhtenäisen tutkintorakenteen omaavien tiedekuntien vertailun avulla tavoitteena on tunnistaa oikeustieteellisen tiedekunnan opetus- ja opiskelu ympäristön keskeiset kehittämiskohteet sekä käynnistää konkreettisia toimenpiteitä tiedekunnan opetus- ja opiskelu ympäristön kehittämiseksi ja opiskelijoiden opintomenestyksen tukemiseksi. Opiskelijan kokemuksen opetus- ja opiskelu ympäristöstä on havaittu olevan yhteydessä hänen käyttämiinsä oppimisen lähestymistapoihin, ja laadukkaan opetuksen on havaittu ohjaavan opiskelijaa käyttämään syväsuuntautunutta lähestymistapaa oppimiseen (Prosser & Trigwell 2001).

Väitöstutkimuksen tutkimuskysymykset

Väitöstutkimuksen tavoitteena on vastata seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1) Minkälaisia hyväksi kokemiaan opiskelumenetelmiä opintonsa aloittavat opiskelijat ovat tottuneet aikaisemmissa opinnoissaan käyttämään? (Osatutkimus I)
- 2) Minkälaisia opiskelumenetelmiä nopeasti opinnoissaan edenneet opiskelijat ovat käyttäneet ensimmäisen lukuvuoden aikana? (Osatutkimus I)
- 3) Mikä on oppimisen lähestymistapojen yhteys opintomenestykseen? (Osatutkimus II)
- 4) Mitkä tekijät vaikuttavat opiskelijoiden ensimmäisen vuoden opintojen etenemiseen? (Osatutkimus III)
- 5) Mitkä ovat opiskelijoiden opiskelutaitojen mahdolliset kehittämiskohteet ja miten ne voidaan ottaa huomioon ohjauksessa? (Osatutkimukset I, II, III)
- 6) Mitkä ovat opiskelijoiden kokemuksen perusteella oikeustieteellisen tiedekunnan opetus- ja opiskelu ympäristön kehittämiskohteet? (Osatutkimus IV)

3 Tutkimusaineisto ja -menetelmät

3.1 Tutkimusympäristö

Tutkimusympäristönä oli Helsingin yliopiston oikeustieteellinen tiedekunta vuoden 2005 tutkinnonuudistuksen jälkeen, vuosina 2005–2008. Oikeustieteellistä tutkintoa pidetään ammattiin valmentavana tutkintona, joka laaja-alaisuutensa vuoksi soveltuu moniin erilaisiin oikeuslaitoksen, hallinnon ja elinkeinoelämän tehtäviin (Kangas 1998; Korpiola 2010). Yhteiskunnan muutoksissa ja toteutetuissa tutkinnonuudistuksissa oikeustiede ja oikeustieteellinen tutkinto ovat säilyttäneet ainakin osan ominaispiirteistään ja oikeudenalojen tuntemus on edelleen keskeisellä sijalla.

Oikeusnotaarin tutkinnon ensimmäinen lukuvuosi

Vuoden 2005 tutkinnonuudistus ei suuresti muuttanut oikeustieteellisen tutkinnon sisältöjä, mutta alemman korkeakoulututkinnon, oikeusnotaarin tutkinnon, tutkintorakenne suunniteltiin ”putkimalliksi”, jossa opiskelijalle tarjotaan valmiiksi aikataulutettu suunnitelma tutkinnon suorittamiseksi. Taulukossa 1 on esitetty ensimmäisen opintovuoden malliopetussuunnitelma, jonka laajuus on 60 op (Oikeustieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2005–2006). Uudistettu tutkinto toi mukanaan myös muutamia uusia osaamisalueita, joiden avulla haluttiin parantaa työelämäyhteyttä. Tällaisia ovat muun muassa tietotekniset taidot, informaatiotaidot, tieteellisten ja muiden asiantuntijadokumenttien tuottamistaidot, verkostoitumistaidot ja sosiaalisen vuorovaikutuksen taidot (Aronen 2004).

Taulukko 1. Oikeusnotaaritutkinnon ensimmäisen lukuvuoden malliopetus suunnitelma lukuvuodelta 2005–2006 (Oikeustieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2005–2006)

Opintojaksot		Laajuus (opintopisteet)	Arviointi- asteikko	Luettava aines (sivua)
Yleisopinnot	Orientaatio	5	hyv/hyl	ei ilmoitettu
Perusopinnot	Oikeuden ulottuvuudet	6	hyv/hyl	300
	Kansallinen ja eurooppalainen lainsäädäntö ja yksilön suojan perusteet	5	hyv/hyl	ei ilmoitettu
	Oikeushistoria	5	0-5	700
	Kirjanpito	5	0-5	ei ilmoitettu
	Yksityisoikeuden johdantokurssi	3	hyv/hyl	ei ilmoitettu
	Sopimusoikeus	7	0-5	1000
Aineopinnot	Yleinen velveteoikeus	5	0-5	800
	Kauppaoikeus	9	0-5	1300
	Esineoikeus	7	0-5	1200
Muita opintoja	Esim. kieliopinnot	3	vaihtelee	ei ilmoitettu
Yhteensä		60		

Oikeustieteen opetusperinteet

Helsingin yliopiston lainopillisessa tiedekunnassa oikeustieteen opetus toteutettiin vuosisata sitten pääasiallisesti massaluennoin, ja kirjallisuuden saatavuuden parannuttua opiskelijat opiskelivat itsenäisesti vaadittavat asiat ja kävivät tiedekunnassa vain suorittamassa tentit, eivätkä välttämättä edes osallistuneet opetukseen (Kangas 1998). Edelleenkin keskeisenä oikeustieteen opetusmenetelmänä Helsingin yliopistossa on pehmeälle tieteenalalle tyypillinen luento-opetus. Sen sijaan tälle tieteenalalle ominainen pienryhmäopetus ja tiedon soveltamiseen liittyvät kurssit ovat jääneet vähemmälle etenkin notaaritutkinnossa. Muualla Euroopassa oikeustieteen opetuksessa hyväksi havaittuja aktivoivia opetusmenetelmiä, kuten tapaus- ja ongelmalähtöistä opetusta, on käytetty vähän. Massaluentoihin ja itsenäiseen opiskeluun perustuva oppimisympäristö on vaativa ja kuormittava (Lindblom-Yläne 2004). Osaamista mitataan pääasiallisesti summatiivisilla tentteillä, ja osa niistä on hyvin vaativia jo laajuutensakin vuoksi. Opiskelijalla saattaa olla yhtä tenttiä varten luettavanaan jopa 1300 sivua erilaista juridista materiaalia (Taulukko 1).

Oikeustieteellisen tiedekunnan ensimmäisen lukuvuoden ohjauskäytänteet

Oikeustieteellisessä tiedekunnassa uusia opiskelijoita perehdytetään opetus- ja opiskeluympäristöön orientointijakson aikana, joka ajoittuu opintojen kahdelle ensimmäiselle viikolle. Opiskelijoille järjestetään luentoja, joilla on esitelty erilaisia opiskelupalveluja ja oppiaineita. Orientointijakson aikana opiskelijatuutorit

tapaavat aktiivisesti uusia opiskelijoita ja tarjoavat heille pienryhmäohjausta opetus- ja opiskeluympäristöön liittyvistä käytännön asioista. Lisäksi opiskelijajärjestöt järjestävät useita tapahtumia, joissa uusilla opiskelijoilla on mahdollisuus tutustua muihin opiskelijoihin. Opettajia opiskelijat tapaavat opintojen alussa järjestetyssä oppiaine-esittelyssä, mutta sen jälkeen pääasiallisesti luentotilanteissa. Opiskelijatuutoroinnilla ja perehdyttämisellä voidaan katsoa olevan pitkä perinne oikeustieteellisessä tiedekunnassa, mutta hops-ohjauksen myötä ohjaukseen luotiin yhteinen työkalu.

Hops-ohjauksen suunnittelussa lähtökohtana olivat tiedekunnan oppimis- ja opiskeluympäristön vaatimukset sekä tarpeet. Oikeustieteen opiskelun haasteena ovat laajat kurssit ja tentit sekä vaativat sisällöt. Opintojen monitahoisuus ja pirstoutuminen itsenäisiin oppiainekokonaisuuksiin on vaikeuttanut kokonaiskuvan hahmottamista. Näistä lähtökohdista oikeustieteellisessä tiedekunnassa otettiin käyttöön avoimen ja rajatun hopsin yhdistelmä, joka kattaa koko opintopolun (Haarala-Muhonen & Ruohoniemi 2006). Hops-ohjauksen tavoitteena on toimia akateemiseen asiantuntijuuteen kasvamisen välineenä ja tukea opiskelijan opintojen suunnittelua (Oikeustieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2005-2006). Oikeustieteellisessä tiedekunnassa opintojen keskeyttäminen ei ole ongelma, vaan suurin osa opintonsa aloittaneista valmistuu tiedekunnasta. Sen sijaan opintoajat ovat pidentyneet. Edellisen tutkinnonuudistuksen (1996) jälkeen oikeustieteen opiskelijoiden keskimääräinen valmistumisaika on venynyt kuudesta vuodesta kuuteen ja puoleen vuoteen (Kota-tietokanta), kun tavoiteaika maisterintutkinnolle on viisi vuotta.

Oikeusnotaarin tutkinnon rakenne noudattaa ”putkimallia”, jossa kaikki opiskelijat suorittavat samat kurssit valmiiksi aikataulutettuna. Valmis lukujärjestys on opiskelijoille yleensä mieluinen, mutta sen saadessaan opiskelijat eivät välttämättä miellä riittävän selkeästi omaa vastuutaan opiskelusta ja oppimisesta, eivätkä heidän itsesääteilytaitonsa kehity samalla tavalla kuin tiedekunnassa, joissa tutkinto on vapaammin koostettavissa (Eriksson ja Mikkonen 2003). Opintojen ”putkimallin” antamasta opintojen suunnittelun tuesta huolimatta tiedekunnassa pidettiin tärkeänä, että opiskelijat tekevät myös rajatun hopsin, koska jo hyvin pian ensimmäisen lukukauden aikana käynnistyvät laajat aineopintojaksot, jotka ovat 6–13 opintopisteen kokonaisuuksia. Tenttejä on määrällisesti vähän, mutta niihin valmistautumiseen on varattava riittävästi aikaa, jotta opiskelija ehtii oppia vaadittavan tiedon. Rajatun hopsin tavoitteena on auttaa oikeustieteen opiskelijaa suunnittelemaan paremmin ajankäyttöään ja hahmottamaan käytettävissään olevia resursseja. Rajatun hopsin opintosuunnitelmaan opiskelijat merkitsevät, missä järjestyksessä he tulevat suorittamaan vaaditut kurssit ja mitä valinnaisia kursseja he tulevat tutkintoon sisällyttämään. Lukuvuonna 2005–2006 oikeusnotaaritutkinnon opintosuunnitelma toteutettiin paperilomakkeella, johon oli valmiiksi kirjoitettu tutkinnon kurssit. Lomake oli tulostettavissa tiedekunnan sivuilta internetistä. Syksystä 2007 lähtien tiedekunnassa on käytetty WebOodin eHops-palvelua.

Avoimen hopsin laatimisen tavoitteena on, että reflektoinnin avulla opiskelija tulee tietoisemmaksi omasta osaamisestaan ja pyrkii asettamaan yksilöllisiä tavoitteita yleisten tavoitteiden rinnalle (Niikko 2000). Sen avulla opiskelijan on tarkoitus arvioida kriittisesti aiemmin opittua ja se sisältää oppimiseen sekä kehittymiseen liittyvää pohdintaa ja näkemyksiä oman alan tai ammatin työelämästä (Laitinen 1994). Oikeustieteellisen tiedekunnan avoimessa hopsissa opiskelijoiden tulee pohtia ja tunnistaa opiskeluun sekä opiskelutaitoihin liittyviä vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan. Avoimessa hopsissa, joka nimettiin oikeusnotaariatutkinnon alkuvaiheen pohdintakysymyksiksi, opiskelijoille esitettiin kysymyksiä neljältä osa-alueelta: 1) opiskelun lähtökohdat, 2) opiskelu, 3) opiskelun ja muun elämän yhteensovittaminen, 4) työelämä (Liite 1).

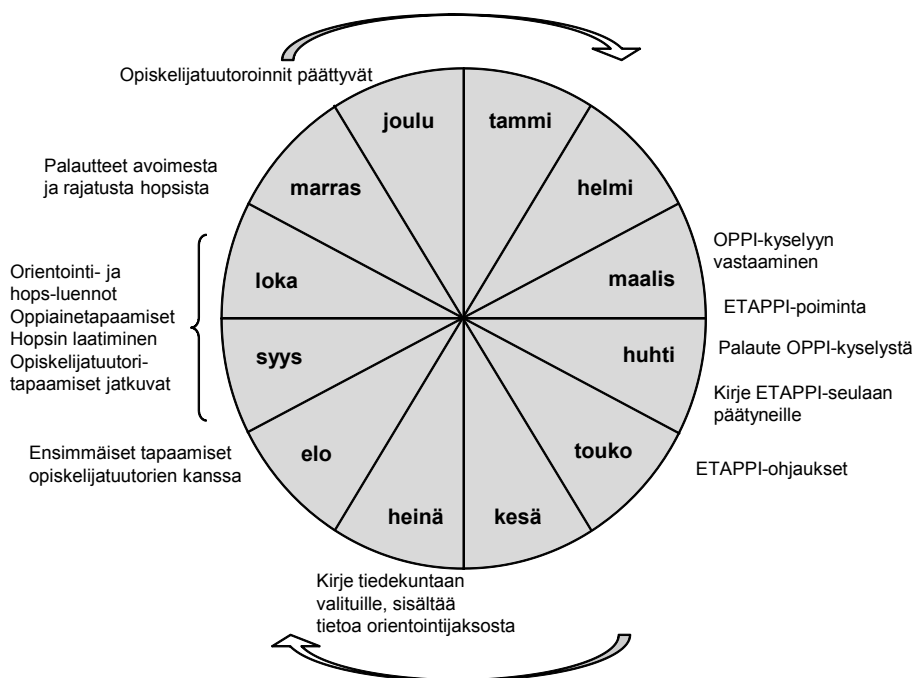
OPPI-kysely hopsin osana

Lukuvuonna 2006–2007 oikeusnotaarin hopsiin lisättiin opiskelukokemus- eli OPPI-kyselyyn vastaaminen (Liite 2). OPPI-kysely on myös väitöstutkimuksen tutkimusinstrumentti ja se on esitelty tarkemmin luvussa 3.4, sivulla 32. Ensimmäisen vuoden opiskelijat ovat vastanneet kyselyyn kolmannen opetusperiodin jälkeen, viikoilla 10–11. OPPI-kyselyn vastausten perusteella opiskelijat ovat saaneet kirjallista palautetta omista oppimisen lähestymistavoistaan. Palaute on lähetetty jokaiselle opiskelijalle sähköpostilla, jossa on ollut opiskelijan saama pistemäärä sekä tulkinta-avain (Liite 3). Saatekirjeessä opiskelijoita on oman harkintansa mukaan kehoitettu ottamaan yhteyttä pedagogiseen yliopistonlehtoriin ja kannustettu tulemaan ohjaukseen.

ETAPPI-ohjaus

Samaan aikaan OPPI-kyselyn kanssa Helsingin yliopistossa toteutetaan ensimmäisen opintovuoden ETAPPI-seulonta, joka poimii opiskelijarekisteristä opiskelijat, joiden opintopistemäärä on jäänyt alle 25 opintopisteen. ETAPPI-järjestelmän tavoitteena on seurata opintopistekertymän avulla opiskelijoiden opintojen etenemistä opintopolun eri vaiheissa ja tukea opintojen etenemistä antamalla opiskelijoille ohjausta. ETAPPI-järjestelmä koostuu viidestä eri vaiheesta, joista kolme ensimmäistä on alemmassa korkeakoulututkinnossa: 1) ensimmäisen vuoden huhtikuu, 2) kolmannen vuoden maaliskuu, ja 3) neljännen vuoden maaliskuu. Etappiin poimituille opiskelijoille tarjotaan ohjausta, ja ensimmäistä seurantapistettä lukuunottamatta heidän on toimitettava tiedekunnalle päivitetty hops-suunnitelma. Oikeustieteellisessä tiedekunnassa OPPI-kyselyn oppimisen lähestymistapoja koskevan osion tuloksia on hyödynnetty ETAPPI-ohjauskeskusteluissa.

Tiedekunnan opintoneuvojat sekä pedagoginen yliopistonlehtori antavat hops-ohjausta koko opintopolun ajan. Tiedekunnan ensimmäisen lukuvuoden keskeiset ohjauskäytänteet ja siihen liittyvät tapahtumat on esitetty kuvassa 3.



Kuva 3. Oikeustieteen ensimmäisen lukuvuoden ohjauskäytänteet kuvattuna vuosikellon avulla

3.2 Tutkimusasetelma

Väitöskirjan tutkimusasetelma on esitetty kuvassa 4.

Mitä tutkittiin?	Opiskelumenetelmät opintojen alkaessa	Nopeasti edenneiden opiskelijoiden opiskelumenetelmät	Oppimisen lähestymistapojen yhteys opintomenestykseen	Opiskelijoiden etenemiseen vaikuttavat tekijät	Opetus ja -opiskelu-ympäristön kehittämis-kohteet	Oppimisen lähestymistapojen yhteys opetus- ja opisk. ympäristöön
Miten tutkittiin?	HOPSin avoin pohdinta-kysymys	Opiskelijoiden haastattelut	OPPI-kysely: Lähestymistavat oppimiseen (18), opintopisteet ja arvosanojen keskiarvo	Opiskelijoiden haastattelut (hitaat ja nopeat)	OPPI-kysely: Oppimis-ympäristö väittämät (40)	OPPI-kysely: (18 ja 40)
Kohdejoukon opintojen aloitusvuosi	Pilotti 2005 Aineisto 2006	2005	2005 2006 2007	2005	2006	2005 2006 2007

Kuva 4. Tutkimusasetelma

Tutkimusasetelma edustaa poikittaisotantaa, jossa oikeustieteen opiskelijaryhmiä on tutkittu sekä tilastollisilla että laadullisilla tutkimusmenetelmillä ensimmäisen vuoden opintojen aikana. Osatutkimukset ovat poikittaistutkimuksia, mutta yhdessä niiden voidaan katsoa antavan kokonaiskuvan, jonka avulla voidaan tarkastella oikeustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden opintomenestykseen vaikuttavia tekijöitä. Peräkkäiset poikkileikkaukset aineistoon antavat mahdollisuuden ajalliseenkin arviointiin.

3.3 Tutkimuksen kohdejoukko

Väitöstutkimus kohdistui oikeustieteellisen tiedekunnan ensimmäisen vuoden opiskelijoihin, jotka aloittivat opintonsa syksyllä 2005, 2006 tai 2007 ja olivat ilmoittautuneet läsnäoleviksi. Oikeustieteelliseen tiedekuntaan hyväksytyjen opiskelijoiden määrä vuosittain on ollut noin 250 (vaihtelu 243-253).

Osatutkimus I

Osatutkimuksessa I tutkittiin opintonsa aloittaneiden opiskelijoiden kuvauksia aikaisemmissa opinnoissaan parhaiksi kokemistaan opiskelumenetelmistä ja verrattiin niitä ensimmäisen opintovuoden aikana nopeasti edenneiden opiskelijoiden käyttämiin opiskelumenetelmiin. Näin ollen ensimmäisen osatutkimuksen kohdejoukoksi valittiin kaksi opiskelijaryhmää: opintonsa juuri aloittaneet opiskelijat ja ensimmäisen vuoden aikana nopeasti edenneet opiskelijat. Ensimmäiseen ryhmään kuuluivat kaikki syksyllä 2006 opintonsa aloittaneet opiskelijat, jotka olivat

ilmoittautuneet pakolliselle hops-kurssille. Heistä 229 (94,2 %) opiskelijaa palautti määräaikaan mennessä avoimen hopsin vastaukset. Toiseen, nopeasti edenneiden opiskelijoiden ryhmään valittiin opiskelijat, jotka olivat suorittaneet yli 70 opintopistettä ensimmäisen lukuvuoden (2005–2006) aikana. Näistä kahdestakymmenestä opiskelijasta 14 (70 %) opiskelijaa osallistui haastatteluun. Heidän opintopisteensä vaihtelivat välillä 71–132, keskiarvon ollessa 89 opintopistettä.

Osatutkimus II

Osatutkimuksessa II selvitettiin ensimmäisen vuoden opintopistekertymän ja kurssiarvosanojen keskiarvon yhteyttä oppimisen lähestymistapojen, sukupuolen ja aikaisempien akateemisten opintojen välillä. OPPI-kyselyn oppimisen lähestymistapoja koskeva kysely kohdistettiin opiskelijoille, jotka aloittivat opintonsa syksyllä 2005, 2006 tai 2007 ja olivat ilmoittautuneet hops-kurssille. Kysely kohdistettiin hops-kurssilaisille, koska heidän oletettiin edustavan opiskelijoita, jotka tulevat suorittamaan kursseja ensimmäisen lukuvuoden aikana. Ensimmäisenä lukuvuotena 2005–2006 OPPI-kyselyyn vastaaminen oli opiskelijoille vapaaehtoista ja se toteutettiin osana isompaa, kymmentä Helsingin yliopiston tiedekuntaa koskevaa kyselyä. Kyselyyn vastasi 126 opiskelijaa, vastausprosentin ollessa 61 %. Seuraavana kahtena lukuvuotena OPPI-kysely oli osa pakollista hops-suoritusta. Molempien lukuvuosien vastausprosentit olivat hyvin korkeita (2006: 95 % ja 2007: 97 %). Osatutkimuksen II kokonaisvastausprosentti (86 %) oli edustava ja puuttuvan aineiston määrä oli hyvin alhainen (0,18 %). Vain kaksi lukuvuoden 2006–2007 opiskelijaa oli jättänyt vastaamatta lähes kaikkiin kysymyksiin, minä vuoksi heidät poistettiin tutkimusaineistosta. Lisäksi kolme muuta opiskelijaa, jotka eivät olleet ilmoittaneet nimeään kyselyssä, poistettiin, koska tunnistetietoja tarvittiin opintosuoritustietojen yhdistämiseen muuhun aineistoon.

Osatutkimus III

Osatutkimuksessa III verrattiin hitaasti ja nopeasti edenneiden opiskelijoiden opintojen etenemiseen vaikuttavia syitä. Haastatteluihin kutsutut opiskelijat edustivat opintopistekertymän ääripäitä syksyllä 2005 opintonsa aloittaneiden opiskelijoiden joukossa. Opintojen etenemistä tarkasteltiin lukuvuoden 2005–2006 aikana ansaittujen opintopisteiden avulla. Hitaasti edenneet opiskelijat olivat ETAPPI-järjestelmään poimittuja opiskelijoita. Heidän opintopistekertymänsä oli alle 25 opintopistettä kolmannen opetusperiodin jälkeen. Nopeasti edenneiden opiskelijoiden opintopistekertymä ylitti vuositavoitteeksi asetetun 60 opintopistettä vähintään kymmenellä opintopisteellä. Hitaasti edenneitä opiskelijoita oli 36 (15 %) ja heistä yksitoista (11/36, 31 %) osallistui haastatteluun. Nopeasti edenneitä opiskelijoita oli 20 (8 %) ja heistä neljätoista (14/20, 70 %) osallistui haastatteluun. Korkean opintopistemäärän saaneiden opiskelijoiden haastatteluaineistoa käytettiin myös Osatutkimuksessa I.

Osatutkimus IV

Osatutkimuksessa IV tutkittiin oikeustieteen opiskelijoiden kokemuksia oppimisympäristöstään ja verrattiin niitä samana lukuvuotena aloittaneiden farmasian ja eläinlääketieteen opiskelijoiden kokemuksiin. Osatutkimus käsitti OPPI-kyselyn opetus- ja opiskelu ympäristö-osion väittämät, ja kohdejoukkona olivat opiskelijat, jotka olivat syksyllä 2006 aloittaneet opiskelun oikeustieteellisessä (n= 223: 98 %), farmasian (n=150: 94 %) ja eläinlääketieteellisessä (n=53: 100 %) tiedekunnassa. Lisäksi oikeustieteen opiskelijoiden tuli olla ilmoittautunut hops-kursseille. Osallistujia oli yhteensä 426 opiskelijaa. Vastausprosentti oli korkea (95 %) ja puuttuvan aineiston määrä oli alhainen (0,20 %). Vain yksi farmasian opiskelija poistettiin puuttuvien vastausten vuoksi.

Väitöstutkimuksessa osatutkimusta IV täydennettiin analysoimalla OPPI-kyselyn avulla miten opiskelijoiden kokemukset opetus- ja opiskelu ympäristöstä ovat yhteydessä heidän käyttämiinsä oppimisen lähestymistapoihin. Kohdejoukko oli sama kuin osatutkimuksessa II.

Taulukossa 2 on esitetty yhteenveto väitöstutkimuksen kohdejoukosta.

Taulukko 2. Väitöstutkimuksen kohdejoukko

Osatutkimus		Kohdejoukko	Vastanneet (%)
I	N = 243 N = 20	syksyllä 2006 opintonsa aloittaneet syksyllä 2005 opintonsa aloittaneet, nopeasti edenneet	n = 229 (94 %) n = 14 (70 %)
II	N = 208 N = 229 N = 212	syksyllä 2005 opintonsa aloittaneet syksyllä 2006 opintonsa aloittaneet syksyllä 2007 opintonsa aloittaneet	n = 126 (61 %) n = 218 (95 %) n = 206 (97 %)
III	N = 36 N = 20	syksyllä 2005 opintonsa aloittaneet, hitaasti edenneet syksyllä 2005 opintonsa aloittaneet nopeasti edenneet	n = 11 (28 %) n = 14 (70 %)
IV	N = 229 N = 159 N = 53	syksyllä 2006 opintonsa aloittaneet oikeustieteen opiskelijat syksyllä 2006 opintonsa aloittaneet farmasian opiskelijat syksyllä 2006 opintonsa aloittaneet eläinlääketieteen opiskelijat	n = 223 (97 %) n = 150 (94 %) n = 53 (100 %)

3.4 Tutkimusaineiston kerääminen

Väitöskirjan tutkimusaineisto kerättiin käyttäen sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä. Osatutkimuksen I aineisto kerättiin käyttäen avoimen hopsin elektronista kyselylomaketta ja puolistrukturoitua haastattelulomaketta. Osatutkimuksen III aineisto kerättiin käyttäen puolistrukturoitua haastattelulomaketta. Osatutkimuksissa II ja IV käytettiin viisiportaista Likert-asteikollista elektronista kyselylomaketta (OPPI-kysely).

Hopsin avoin kysymys

Osatutkimuksen I avoimen hops-lomakkeen tutkimuskysymystä, ”Miten opit mielestäsi parhaiten (kirjoittamalla, kuuntelemalla, lukemalla, tekemällä)?” (Liite 1), pilotoitiin tiedekunnassa syksyllä 2005. Tarkoituksena oli, että opiskelijat kuvaisivat omaa oppimistaan ja kertoisivat hyväksi havaitsemistaan tavoista opiskella. Tutkimuksen pilotissa havaittiin, että opiskelijoiden vastauksissa oli laadullisia eroja. Monet opiskelijat olivat reflektoineet hyvin monipuolisesti omaa opiskeluaan ja käyttämiään opiskelumenetelmiä, mutta vastaavasti useat opiskelijat olivat vastanneet tutkimuskysymykseen hyvin lyhyesti ja osa heistä tyytyi vain mainitsemaan kysymyksen suluissa olevia sanoja. Saattoi olla, että kysymyksen muoto oli ohjannut näiden opiskelijoiden vastauksia, ja sen vuoksi kysymystä päätettiin muokata ja poistaa suluissa olevat esimerkit. Seuraavana syksynä 2006 toteutetun varsinaisen Osatutkimuksen I tutkimuskysymys oli ”Miten opit mielestäsi parhaiten?”.

Osatutkimuksen I aloittavia opiskelijoita koskeva aineisto kerättiin heti opintojen alussa käyttäen avoimen hopsin elektronista kyselylomaketta, joka oli osa opiskelijoiden pakollista hops-suoritusta. Orientoivien opintojen yhteydessä uusille opiskelijoille järjestettiin luento henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatimisesta. Kahden tunnin luennon tavoitteena oli perehdyttää opiskelijat hopsin tavoitteisiin ja hyödyntämiseen oikeustieteen opiskelussa sekä antaa käytännön ohjeita lomakkeiden täyttämiseen. Opiskelijoita kehoitettiin ja rohkaistiin reflektointiin ja painotettiin, että lyhyet toteamukset eivät ole suositeltavia vastauksia. Opiskelijoille tarjottiin mahdollisuutta saada ohjausta pedagogiselta yliopistonlehtorilta, opintoneuvojilta sekä opiskelijatuutoreilta. Opiskelijatuutorit järjestivät erikseen hops-tapaamisia, mutta näissä tapaamisissa käytiin pääsääntöisesti läpi rajattua hopsia. Avoimet hopsit koettiin usein henkilökohtaisiksi, ja niihin uudet opiskelijat halusivat vastata yksin. Pedagoginen yliopistonlehtori järjesti myös kaksi erillistä hops-vastaanottoa. Opiskelijoilla oli kolme viikkoa aikaa vastata kyselyyn.

Haastatteluaineisto

Osatutkimuksen III haastattelut kohdistettiin syksyllä 2005 opintonsa aloittaneisiin opiskelijoihin, jotka olivat edenneet hitaasti tai nopeasti ensimmäisen lukuvuoden aikana. Haastattelussa käytettiin puolistrukturoitua haastattelulomaketta, jossa olivat seuraavat teemat: 1) opiskelun etenemiseen vaikuttaneet tekijät, 2) oma opiskelu ja oppiminen sekä 3) opetukseen osallistuminen (Liite 4). Hitaasti edenneet opiskelijat oli poimittu Helsingin yliopiston opiskelijarekisterin ETAPPI-järjestelmästä. Nämä opiskelijat (n=36) olivat saaneet alle 25 opintopistettä kolmen ensimmäisen opetusperiodin aikana. Heille lähetettiin kirje ETAPPI-poimintaan päätyemisestä ja tarjottiin vapaaehtoista ohjausta. Kaksitoista opiskelijaa saapui henkilökohtaiseen ohjaukseen. Ensimmäisen opiskelijan haastattelu toimi esihaastatteluna ja yksitoista opiskelijaa suostui keskustelun nauhoittamiseen sekä aineiston tutkimuskäyttöön. Haastattelut kestivät 32–48 minuuttia.

Vastaavasti nopeasti edenneiden opiskelijoiden etenemisnopeuden syitä selvitettiin käyttäen samaa puolistrukturoitua haastattelulomaketta. Lisäksi nopeasti edenneitä opiskelijoita pyydettiin antamaan opintonsa aloittaville opiskelijoille vinkkejä siitä, mihin oikeustieteen opiskelussa kannattaa kiinnittää huomiota. Opiskelijarekisteristä saadun opintopistekertymän perusteella haastatteluun kutsuttiin 20 nopeasti edennyttä opiskelijaa ja heistä 14 suostui haastatteluun ja sen nauhoittamiseen. Haastattelut kestivät 18-51 minuuttia. Yksi opiskelijoista haastateltiin puhelimitse. Haastattelut kirjoitettiin puhtaaksi nauhalta sanatarkasti ja siirrettiin ATLAS.ti-ohjelmaan. Nopeasti edenneiden opiskelijoiden haastatteluaineistoa käytettiin myös Osatutkimuksessa I.

OPPI-kysely

Osatutkimuksissa II ja IV käytetty kyselylomake pohjautuu brittiläiseen, yliopisto-opetuksen kehittämiseen tarkoitettuun ETLQ-lomakkeeseen (*Experiences of Teaching and Learning Environment Questionnaire*) (Entwistle ym. 2002). Lomake koostui kahdesta osasta: opiskelijoiden lähestymistapoja oppimiseen mittaavista väittämistä (*Approaches to Learning and Studying Inventory, ALSI*, 18 väittämää) sekä opiskelijoiden kokemuksia opetus- ja opiskeluympäristöstä koskevista väittämistä (40 väittämää). Alkuperäisen kyselyn tavoitteena oli tutkia opiskelijoiden oppimisen lähestymistapoja opintokokonaisuuden alussa ja heidän käsitystään opetus- ja oppimisympäristöstä kurssin päätyttyä (Entwistle ym. 2002). Suomalaisessa kyselyssä kysymysten luonnetta muutettiin siten, että eri tieteenaloilla opiskelevat opiskelijat vastasivat yleisemmin oman oppiaineensa opiskeluun sekä opetus- ja opiskeluympäristöön liittyviin tekijöihin. Kyselylomake käännettiin suomeksi ja takaisinkäännöksen avulla kysymysten validiteettia ja toimivuutta testattiin. Kyselylomake pilotoitiin teologisessa tiedekunnassa. Suomalaisista kyselylomaketta kutsutaan OPPI-kyselyksi (Parpala, Lindblom-Ylänne & Myllylä 2008). Osatutkimuksessa II keväällä 2006 kerätty aineisto oli osa laajempaa Helsingin yliopiston tutkimusta, johon osallistui kymmenen tiedekuntaa. Samaa tutkimuslomaketta käyttäen kerättiin muut osatutkimuksen II tiedot keväällä 2007 ja 2008 sekä osatutkimuksen IV tiedot keväällä 2007. Osatutkimuksessa II käytettiin oppimisen lähestymistapoja koskevia väittämiä ja osatutkimuksessa IV opetus- ja oppimisympäristöä koskevia väittämiä. Molemmissa kyselyissä käytettiin viisiportaista Likert-asteikkoa (Liite 2).

Opintomenestystiedot

Opiskelijoiden opintomenestystä tarkasteltiin sekä ansaittujen opintopisteiden että suoritettujen kurssiarvosanojen keskiarvon avulla. Opiskelijoiden opintopisteitä ja kurssiarvosanojen keskiarvoja koskevat tiedot pyydettiin Helsingin yliopiston opiskelijarekisteristä. Opiskelijoiden kurssiarvosanojen keskiarvo laskettiin oikeustieteen perus- ja aineopintojen arvosanallisista kursseista. Suo-

ritettujen kurssien määrä vaihteli, mutta ensimmäisenä vuotena tavoitteena on suorittaa kuusi kurssia, jotka arvioidaan arvosanoin. Arvosteluasteikko oli 0–5. Osatutkimuksessa II opintopistekertymään laskettiin vain kaikki oikeustieteelliset opinnot (yhteensä 57 op). Kurssisuorituksia tarkasteltaessa havaittiin, että joillakin opiskelijoilla oli runsaasti kieliopintoja, mutta ei oikeudellisten aineiden suorituksia. Sen vuoksi muut kurssisuoritukset päätettiin jättää pois opintopistekertymästä. Sen sijaan osatutkimuksessa IV opintojen etenemisestä tarkasteltaessa huomioitiin kaikki lukuvuoden aikana tutkintoon luettavat opintopisteet.

3.5 Tutkimusmenetelmät ja aineiston analyysi

3.5.1 Kvalitatiiviset analyysit

Opintonsa aloittavien opiskelijoiden avoimen hopsin vastausaineisto sekä nopeasti ja hitaasti edenneiden opiskelijoiden haastatteluaineisto analysoitiin käyttämällä laadullista sisällön analyysiä (Silverman 2006). Analyysi eteni vaiheittain seuraavasti: 1) aineiston läpilukeminen, 2) tutkimuskysymyksen kannalta olennaisten kohtien merkitseminen ja nimeäminen sisältöä kuvaavasti, 3) alaluokkien muodostaminen, järjestely, yhdistely ja tarvittaessa uudelleen nimeäminen, 4) alaluokkien yhdistäminen pääluokiksi, 5) luokituksen tarkistaminen lukemalla kunkin luokan tekstikatkelmia ja 6) luokituksen vahvistaminen (Silverman 2006).

Avoimen hopsin aineiston luokittelu

Osatutkimuksen I pilotissa käytettyjä alustavia luokitteluja käytettiin myös varsinaisessa tutkimuksessa, ja sen vuoksi ensin esitellään pilotin aineistoanalyysi ja myöhemmin sitä täydennetään lopullisessa tutkimuksessa käytetyillä analyyseillä.

Syksyn 2005 pilotissa kaikkien opiskelijoiden kirjalliset vastaukset luettiin huolellisesti ja aineistoa lähestyttiin aineistolähtöisesti pyrkien hahmottamaan vastausten koko kirjo. Alustavaa luokittelua varten aineistosta valittiin satunnaisesti 30 vastausta. Aineiston laadun perusteella päätettiin, että vastauksista etsittiin kuvauksia opiskelijoiden käyttämistä opiskelumenetelmistä. Näiden vastausten yhteydessä havaittiin, että kuvausten ns. kylläisyyspiste alkoi täyttyä, eikä uusia opiskelumenetelmiä ilmaantunut. Varmuuden vuoksi valittiin satunnaisesti vielä 20 vastausta lisää, mutta uusia kuvauksia opiskelumenetelmistä ei niistä enää löytynyt. Näistä vastauksista havaittujen kuvausten perusteella muodostettiin 30 opiskelumenetelmää kuvaavaa koodia (Liite 5). Aineisto siirrettiin tarkempaa käsittelyä varten ATLAS.ti-ohjelmaan.

Kirjallisen aineiston rinnakkaisluokittelijana toimi Osatutkimuksen I toinen kirjoittaja, ja hän luki itsenäisesti saman vastausaineiston (n=50) ja kirjasi ylös opiskelijoiden kuvaukset opiskelustaan. Tämän jälkeen luokittelijat keskustelivat alustavasta luokittelusta. Tässä yhteydessä kiinnitettiin erityisesti huomiota

koodeihin ”kirjoittamalla” ja ”muistiinpanot” sekä ”kirjoittamalla rakentavasti” ja ”muistiinpanot rakentavasti”. Koska muistiinpanot liittyivät luentomuistiinpanojen tekemiseen tai lukemisen yhteydessä tehtyihin muistiinpanoihin ja kuvasivat aktiivisempaa toimintaa kuin ilmaisu kirjoittamalla, päätettiin yhdessä, että koodit ”kirjoittamalla” ja ”muistiinpanot” pidetään erillään. Sen sijaan koodi ”muistiinpanot rakentavasti” yhdistettiin koodiin ”kirjoittamalla rakentavasti”, koska näissä molemmissa oli oleellista se, että opiskelijat työstivät materiaalia omin sanoin oman ymmärryksensä pohjalta. Lisäksi koodi ”luennoille osallistuminen” yhdistettiin koodiin ”kuuntelemalla”, koska luennoille osallistumisessa näkyi selvästi opiskelijoiden mieltymys auditiivisuuteen ja opettajan kuunteluun. Luokittelijoiden välisessä keskustelussa otettiin myös kantaa opiskelijoiden kuvauksiin, joissa he toivat esille mieltymyksistään työskennellä ”yksin” tai ”yhdessä toisten kanssa”. Vaikka tämä koodi kuvasi enemmän opiskelijoiden mieltymyksiä, ne päätettiin tässä vaiheessa pitää mukana.

Luokittelijoiden välisen keskustelun jälkeen syksyn 2005 koko aineisto luokiteltiin käyttäen 28 koodia, jotka kuvaavat opiskelijoiden opiskelussaan käyttämää aktiivisuustasoa. Koodi ”monipuolisesti” osoittautui koodauksen aikana hankalaksi. Jotkut opiskelijat olivat vain maininneet, että käyttävät monipuolisesti erilaisia opiskelumenetelmiä, kun taas toiset opiskelijat avasivat asiaa kertomalla mitä he konkreettisesti tekevät. Yhdessä rinnakkaisluokittelijan kanssa keskustellen päätettiin, että koodi ”monipuolisesti” jätetään vain niiden opiskelijoiden vastauksiin, jotka eivät olleet kuvanneet muita opiskelustrategioita. Koko aineiston luokittelun jälkeen tarkasteltiin koodeja, jotka olivat saaneet vain vähän mainintoja. Näitä olivat: ”kyselemällä” (n=1), ”muistiinpainamalla” (n=2), ”omin sanoin” (n=3), ”motivaatio” (n=3) ja ”materiaalia työstämällä” (n=10). Liitteessä 5 on esitetty koodien uudelleen sijoittaminen. Aineisto tarkistettiin ja yhdessä rinnakkaisluokittelijan kanssa keskusteltiin yksittäisistä epäselvistä kuvauksista ja koodaukseen tehtiin yksimielisesti vielä muutamia tarkennuksia. Koodien lopulliseksi määräksi tuli 22. Liitteen 5 taulukko kuvaa tehdyn aineiston luokitteluprosessin.

Seuraavana syksynä 2006 osatutkimuksen I avoimen hopsin kysymys oli ”Miten opit parhaiten?”. Kerätty aineisto koodattiin käyttäen pilotissa muodostettuja 22 koodia. Sama koodaus toimi hyvin myös syksyn 2006 aineistossa. Vastaukset, joissa opiskelija oli kertonut, että hän ei osaa vastata kysymykseen tai oli kirjoittanut pelkästään joitain muuta kuin oli kysytty, kirjattiin ylös, mutta ei luokiteltu opiskelumenetelmiin. Aineisto koodattiin käyttäen ATLAS.ti-ohjelmaa ja ensimmäinen kirjoittaja tarkasti alustavan luokittelun kolmesti. Yhdessä rinnakkaisluokittelijan kanssa keskusteltiin vain muutamista vaikeatulkintaisimmista kuvauksista ja niistä saavutettiin yksimielisyys.

Osa alustavan luokittelun koodeista kuvasi hyvin yleisluontoisella tavalla opiskelua ja oppimista ja osa vastaavasti hyvin konkreettisia tapoja opiskella. Tässä vaiheessa aineiston luokittelu oli osittain teoriaohjaavaa (Tuomi & Sarajärvi 2009). Alaluokat eli 22 koodia luotiin aineistolähtöisesti, mutta pääluokkien muodostamisessa käytettiin apuna taulukkoa, johon oli kerätty oppimisen tutki-

joiden luokitteluja oppimisesta ja opiskelusta (Liite 6). Koodit luokiteltiin ryhmiin opiskelumenetelmän aktiivisuustason mukaan. Luokittelussa oli havaittavissa yhtäläisyyksiä Mayerin (1992; 1996) tuloksiin opiskelijan tiedonkäsittelyn ja -muokkauksen laadullisista eroista sekä Biggsin (2001) opiskelutapojen vaihtelusta. Ensimmäisen luokan muodostivat opiskelumenetelmät, jotka edustivat laadukkaita ja ymmärtämiseen tähtääviä opiskelumenetelmiä. Tätä luokkaa kutsuttiin tietoa muokkaaviksi opiskelustrategioiksi (*generative study strategies*) (Peper & Mayer 1986; Lahtinen ym. 1997; Kiewra ym. 1991). Toisen luokan muodostivat opiskelumenetelmät, jotka olivat laadultaan heikompia ja tähtäsivät tiedon toistamiseen. Tämä luokka nimettiin tietoa toistaviksi strategioiksi (*non generative strategies*) (Kiewra ym. 1991). Ensimmäinen ja toinen kirjoittaja keskustelivat erityisesti koodien ”muistiinpanojen tekeminen” ja ”kirjoittaminen omin sanoin” luokittelusta. Yhdessä päädyttiin luokittelemaan ”muistiinpanojen tekeminen” tietoa toistaviin strategioihin ja ”omin sanoin kirjoittaminen” tietoa rakentaviin strategioihin. Kolmas pääluokka muodostui sellaisista menetelmistä, joissa aineiston muokkausta ei ollut nähtävissä. Siinä opettaja siirtää tietoa ja opiskelija on tiedon prosessoija; opiskelussa painottuu kirjojen lukeminen ja luennointi (Mayer 1996). Tähän luokkaan, opiskelun yleiset menetelmät (*modes of learning*), kuuluivat kirjoittaminen, kuuntelu, lukeminen ja tekeminen.

Opiskelijoiden maininnat yksin tai yhdessä toisten kanssa tapahtuvasta opiskelusta ilmensivät opiskelutottumuksia ja kuvaukset kertoivat enemmän sosiaalisesta mieltymyksestä kuin opiskelumenetelmästä tai yhteisöllisestä oppimisesta. Nämä koodit päätettiin poistaa aineistosta ja tarkistuksen jälkeen koodi ”opiskelamalla ryhmässä” liitettiin koodiin ”keskustelemalla toisten kanssa”.

Koodit ”monipuolisesti” ja ”muu” eivät ryhmiin luokittelussa olleet aivan yksiselitteisiä. Nämä tapaukset tarkistettiin uudelleen ja todettiin, että koodilla ”muu” merkityt strategiat olivat aktiviteettitasoltaan tietoa rakentavia strategioita ja koodin nimeksi muutettiin ”muu tietoa rakentava strategia”. Monipuolisesti koodin kuvaukset yhdistettiin samaan luokkaan. Lopulliseksi koodimääräksi tuli 18 (Liite 5).

Haastatteluaineisto

Haastatteluaineistossa käsiteltiin kolmea teemaa: opiskelun etenemiseen vaikuttaneet tekijät, oma opiskelu ja oppiminen sekä opetukseen osallistuminen (Liite 4). Muita liitteessä 4 esiintyviä kysymyksiä ei tässä väitöstutkimuksessa analysoitu. Haastatteluaineistoa käytettiin kahdessa osatutkimuksessa. Etenemisen syitä ja opetukseen osallistumista on analysoitu osatutkimuksessa III ja nopeasti edenneiden opiskelijoiden kuvauksia omasta oppimisestaan osatutkimuksessa I. Ensin esitellään osatutkimuksen III aineiston analyysimenetelmät. Väitöstutkimuksen molemmat ohjaajat toimivat haastatteluaineiston rinnakkaisluokittelijoina.

Osatutkimuksessa III ensimmäinen kirjoittaja perehtyi haastatteluaineistoon ensin kuuntelemalla molempien ryhmien haastattelut kahteen kertaan. Tässä vai-

heessa muistiinpanoja tehtiin opiskelijoiden kertomista keskeisimmistä teemoista, jotka olivat vaikuttaneet heidän opiskeluunsa ja oppimiseensa oikeustieteellisessä tiedekunnassa ensimmäisen lukuvuoden aikana. Sen jälkeen aineisto kirjoitettiin sanatarkasti puhtaaksi ja siirrettiin ATLAS.ti-ohjelmaan. Puhtaaksi kirjoitetut haastatteluvastaukset kukin osatutkimuksen III kirjoittajista luki itsenäisesti.

Alustavat luokat koodattiin opintomenestystä selittäville tekijöille ja analyysiyksikkönä oli opiskelijan mainitsema selitys opintomenestykselle. Kolmas kirjoittaja kirjasi omat alustavat luokittelunsa tulostetuille haastatteluvastauksille, joihin ensimmäinen kirjoittaja oli jo merkinnyt tekstinosia. Sen jälkeen luokittelijat keskustelivat alustavista luokitteluista sekä niiden jakautumisesta pääluokkiin. Luokitteluista keskusteltiin yhdessä kunnes yksimielisyys oli saavutettu.

Tarkasteltaessa alaluokkia havaittiin, että opiskelijoiden kuvauksissa opiskelua hidastavista ja edistävästä tekijöistä oli löydettävissä kaksi selkeää aihekokonaisuutta. Ensimmäinen niistä sisälsi itsesäätelyyn kuuluvia tekijöitä kuten ajan käytön suunnittelu, työskentely lukemisen aikana, toiminta oppimisympäristössä, itsekuri ja innostuneisuus. Tätä aihetta lähemmin tarkasteltaessa havaittiin, että Pintrichin itsesäätelymalli sopi erinomaisesti käyttäväksi tämän aineiston luokitteluun. Pintrichin (1995; 2000; 2004) itsesäätelymallia hyödyntäen luokiteltiin opiskelijoiden kuvaukset neljään pääluokkaan: motivaatio, kognitio, käyttäytyminen ja opetus- ja opiskeluympäristö. Toinen havaittu aihekokonaisuus sisälsi opiskelijoiden kuvauksia aikaisempien opintojen ja työssäkäynnin merkityksestä opintojen etenemiselle. Tästä muodostettiin viides pääluokka, muut tekijät. Ensimmäinen kirjoittaja luokitteli aineiston itsenäisesti muodostettuihin pääluokkiin, kuten myös toinen kirjoittaja. Yhdessä keskustellen luokittelu käytiin tarkasti läpi, kunnes kahden luokittelijan välinen yksimielisyys oli saavutettu. Luokittelijoiden välinen yksimielisyys (inter-rater reliability) oli hyvin korkea, 93 % hitaasti edenneiden ja 91% nopeasti edenneiden ryhmässä. Luokittelijoiden välinen yksimielisyys laskettiin vertaamalla, monenko alaluokan sijoittamisesta pääluokkaan luokittelijat olivat samaa mieltä (hitaat 88/94 ja nopeat 171/188).

Osatutkimuksessa I nopeasti edenneiden opiskelijoiden haastatteluaineisto analysoitiin uudelleen opiskelijoiden opiskelua ja oppimista koskevien vastausten osalta. Tämän osatutkimuksen kolme kirjoittajaa olivat samat kuin osatutkimuksessa III. Ensimmäinen ja kolmas kirjoittaja toimivat aineiston luokittelijoina. He lukivat itsenäisesti sanatarkasti puhtaaksi kirjoitetut ja ATLAS.ti-ohjelmaan vietyt haastattelutiedostot, perehtyen opiskelijoiden opiskelumenetelmiä koskeviin kuvauksiin. Perusteellisen aineistoon tutustumisen jälkeen kumpikin luokittelija määritteli itsenäisesti ja sen jälkeen luokitteli koodeiksi opiskelijoiden kuvaukset käyttämistään opiskelumenetelmistä. Analyysiyksikkö oli opiskelumenetelmän aktiivisuustaso. Luokittelussa käytettiin apuna osatutkimuksen I koodiluokitusta (Liite 5). Tämän jälkeen luokittelijat keskustelivat muodostetuista alustavista luokista kunnes täydellinen yksimielisyys oli saavutettu.

Pääluokkiin luokittelussa käytettiin apuna samaa luokitteluperustetta kuin opiskelijoiden hops-vastauksissa (s. 34–35). Lisäksi havaittiin, että opiskelijoiden

vastauksissa oli kuvauksia, jotka eivät olleet luokiteltavissa opintonsa aloittaneiden opiskelijoiden kuvausten perusteella tehdyn luokittelun mukaisesti. Muodostettiin neljäs luokka, tehokkuuteen tähtäävä opiskelustrategia (*organised effort*). Ensimmäinen kirjoittaja ja kolmas kirjoittaja keskustelivat pääluokkiin luokittelusta ja luokittelijoiden välinen yksimielisyys oli erittäin korkea (95 %). Aineistossa ilmenneet epäselvät tapaukset käsiteltiin yhdessä, kunnes täydellinen yksimielisyys oli saavutettu. Vastaavasti luokittelijat luokittelivat itsenäisesti nopeasti edenneiden opiskelijoiden ”vinkit” opintonsa aloittaville opiskelijoille ja he keskustelivat keskeisten aihealueiden nimeämisestä kunnes täydellinen yksimielisyys oli saavutettu.

3.5.2 Kvantitatiiviset analyysit

Väitöstutkimuksessa käytetty OPPI-kyselylomake on sama, jota käytettiin Helsingin yliopiston tutkimuksessa vuonna 2006. Kyseisessä tutkimuksen tavoitteena oli selvittää Helsingin yliopiston eri tiedekuntien opiskelijoiden kokemuksia opetus- ja opiskeluympäristöstään sekä heidän käyttämiään lähestymistapoja oppimiseen. Helsingin yliopistossa kerätylle aineistolle tehtiin eksploratiivinen faktorianalyysi käyttäen sekä vinorotaatiota että suorakulmaista rotaatiota. Koska faktorit korreloivat keskenään, valittiin lopulliseksi rotaatioksi vinorotaatio. Faktorianalyysin ohjaamana väittämistä muodostettiin kymmenen summamuuttujaa. Näistä neljä kuvaa opiskelijoiden lähestymistapoja oppimiseen ja kuusi heidän käsityksiään opetus- ja opiskeluympäristöstään (Taulukko 3) (Parpala 2010). Tässä väitöstutkimuksessa käytettiin samoja summamuuttujia kuin Anna Parpala koordinoimassa Helsingin yliopistoa koskevassa tutkimuksessa.

Taulukko 3. OPPI-kyselyn summamuuttujien reliabiliteettikertoimet ja väittämien lukumäärät Helsingin yliopiston (N=2509) aineistolla (Parpala 2010)

Oppimisen lähestymistavat	
Summamuuttuja	General Reliability*)
Syväsuuntautunut lähestymistapa	0,817
Järjestelmällinen opiskelu	0,763
Ymmärtävä lähestymistapa	0,700
Pintasuuntautunut lähestymistapa	0,585
Kokemus opetus- ja opiskeluympäristöstä	
Summamuuttuja	General Reliability*)
Ymmärtämistä tukeva opetus	0,851
Opetuksen linjakuus	0,816
Opettajilta saatu tuki ja kannustus	0,734
Opiskelun kiinnostavuus ja mielekkyys	0,811
Rakentava palaute	0,785
Toisilta opiskelijoilta saatu tuki	0,792

*) Reliabiliteetti laskettu käyttäen General Reliability -menetelmää (Tarkkonen & Vehkalahti 2005)

Osatutkimus II

Jotta oppimisen lähestymistavoista yksilötasolla saataisiin tarkempi käsitys, luokiteltiin opiskelijat ryhmittelyanalyysin (Latent profile analysis) avulla neljään ryhmään, joita tässä väitöskirjassa kutsutaan klustereiksi (Taulukko 4). Ryhmittelyssä käytettiin kaikkia 18 oppimisen lähestymistapa -osion väittämiä. Edellä esitettyjä oppimisen lähestymistapojen summamuuttujia käytettiin vain yleisellä tasolla apuna klustereita kuvattaessa ja nimettäessä (Parpala ym. 2010).

Taulukko 4. Oppimisen lähestymistapojen klustereita kuvaavat piirteet

Klusteri	Oppimisen lähestymistavat			
	Syväsuuntautunut lähestymistapa	Järjestelmällinen opiskelu	Ymmärtävä lähestymistapa	Pintasuuntautunut lähestymistapa
Järjestelmälliset opiskelijat	matala	korkea	keskiverto	keskiverto
Syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttävät opiskelijat	korkein	korkein	korkein	matalin
Pintasuuntautunutta lähestymistapaa käyttävät opiskelijat	matalin	matalin	matalin	korkein
Ei-järjestelmällistä syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttävät opiskelijat	korkea	matala	keskiverto	keskiverto

Osatutkimuksessa II käytettiin samoja oppimisen lähestymistapojen klusteriryhmiä, jotka oli muodostettu aikaisemmassa tutkimuksessa (Parpala ym. 2010) ryhmittelyanalyysillä (LPA). Nämä neljä klusteria ovat: 1) järjestelmälliset opiskelijat, 2) syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttävät opiskelijat, 3) pintasuuntautunutta lähestymistapaa käyttävät opiskelijat ja 4) ei-järjestelmällistä syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttävät opiskelijat. Aikaisemmassa tutkimuksessa muodostettuja klustereita käyttäen luokiteltiin oikeustieteellisen tiedekunnan aineisto MPlus-ohjelmalla ja todettiin, että yhteensopivuus näiden aineistojen välillä oli korkea (89%). Lisäksi oikeustieteen aineistossa MPlus-ohjelmaa implementoiden Lo-Mendel-Rubin -testi osoitti, että neljän klusterin ratkaisu oli parempi ($p=.05$) kuin kolmen klusterin ratkaisu. Viiden klusterin käyttö ei tuonut merkitsevää parannusta ($p=.16$). Oikeustieteen aineiston neljän ryhmän ratkaisun entropiaindeksi oli hyväksyttävä (0.81), kun se viiden ryhmän ratkaisussa jäi alle 0.8:n. Yksilön klusteriin sijoittumisen todennäköisyys tarkistettiin MPlus-ohjelmassa ja sen todennäköisyys oli hyvä (.87). Pintasuuntautunutta lähestymistapaa käyttävien opiskelijoiden ryhmässä todennäköisyys oli korkein (.91) ja ei-järjestelmällistä syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttävien opiskelijoiden ryhmässä se oli matalin (.84). Tämän perusteella luokittelun osuvuutta kussakin klusterissa voidaan pitää riittävänä. On kuitenkin todettava, että osaa tapauksista ei voida pitää kovinkaan puhtaina, koska jakauma oli vino (mediaani .95).

Osatutkimuksessa II opintomenestystä selitettiin ensin käyttäen monimuuttujavarianssianalyysiä (MANOVA). Opintomenestystä selittävinä muuttujina olivat oppimisen lähestymistapojen klusterit, sukupuoli ja aikaisemmat akateemiset opinnot. Vaikutusvoima laskettiin käyttämällä Cohenin f^2 -arvoa ja tulkittiin käyttäen sen viitearvoja: 0.02 pieni, 0.15 keskimääräinen ja 0.35 suuri vaikutus (Cohen 1988). Lisäksi opintomenestyksen ja oppimisen lähestymistapojen yhteyttä mitattiin käyttäen Scheffén post-hoc -testiä.

Koska opintomenestystä haluttiin tarkastella yksityiskohtaisemmin, jaettiin opiskelijat sekä opintopisteiden että arvosanojen perusteella alaryhmiin. Näistä muodostettiin yhdeksän opintomenestysryhmää (Taulukko 5). Näistä ensimmäinen ryhmä kuvaa heikommin menestyneitä opiskelijoita, jotka etenivät hitaasti ja saivat alhaisimmat arvosanat. Tätä opintomenestysryhmää kutsutaan nimellä hidas/alhainen. Vastaavasti ryhmä nopea/hyvä edusti menestyneimpiä opiskelijoita, jotka etenivät nopeasti ja saivat hyviä arvosanoja. Opintopisteiden ja arvosanojen keskinäistä yhteyttä mitattiin käyttämällä ristiintaulukointia. Khiin neliö-testin avulla opintomenestysryhmien frekvenssiarvoja vertailtiin toisiinsa. Ensin verrattiin yhtä menestysryhmää kerrallaan kaikkiin muihin ryhmiin, ja sen jälkeen tehtiin menestysryhmien vertailu pareittain.

Taulukko 5. Opiskelijoiden jakautuminen yhdeksään opintomenestysryhmään opintojen etenemisnopeuden ja arvosanojen keskiarvon mukaan

Opintomenestysryhmät	Arvosanojen keskiarvot					
	Alhainen (1–2.99)		Keskiverto (3–3.74)		Hyvä (3.75–5)	
Etenemisnopeus	f	%	f	%	f	%
Hidas (2–42 op)	90	16,4	54	9,8	39	7,1
Keskinopea (43–52 op)	53	9,6	80	14,5	52	9,5
Nopea (53–118 op)	31	5,6	60	10,9	91	16,5

Osatutkimus IV

Osatutkimuksessa IV käytettiin samaa faktorirakennetta kuin Helsingin yliopiston OPPI-kyselyssä (Parpala 2010). Käytetyt kuusi summamuuttujaa olivat: 1) ymmärtämistä tukeva opetus, 2) opetuksen linjakkuus, 3) opettajilta saatu tuki ja kannustus, 4) opiskelun kiinnostavuus ja mielekkyys, 5) rakentava palaute ja 6) toisilta opiskelijoilta saatu tuki. Summamuuttujien reliabiliteetti laskettiin käyttäen Cronbachin alfaa. Myös neljän, viiden ja seitsemän muuttujan ratkaisua tutkittiin, mutta kuuden summamuuttujan ratkaisu oli tulkinnallisesti paras.

Riippumattomien ryhmien t-testiä käytettiin mittaamaan sukupuolen ja aikaisempien opintojen yhteyttä summamuuttujiin. P-arvojen lisäksi vaikutusvoima (*effect size*) laskettiin käyttäen Cohenin d -arvoa ja tulkittiin käyttäen sen viitearvoja: 0.20 vähäinen vaikutus, 0.50 keskinkertainen vaikutus ja 0.70 laaja vaikutus (Cohen 1988).

Yksisuuntaisen varianssianalyysin (*one-way analysis of variance*) sekä sitä seuraavan Scheffén post-hoc -testin avulla tarkasteltiin oikeustieteen, farmasian ja eläinlääketieteen opiskelijoiden vastausten eroja summamuuttujissa.

Lisäksi väitöskirjassa tutkittiin opetus- ja opiskeluympäristön sekä oppimisen lähestymistapojen yhteyttä yksisuuntaisen varianssianalyysin ja sitä seuraavan Scheffén post-hoc -testin avulla. Vaikutusvoima laskettiin käyttäen Cohenin f^2 -arvoa ja tulkittiin käyttäen sen edellä esitettyjä viitearvoja.

4 Tulokset

Tutkimuksen keskeiset tulokset esitetään tässä luvussa. Yksityiskohtaisemmat tiedot tuloksista, kuten suorat lainaukset opiskelijoiden haastatteluista, löytyvät osajulkaisuista.

4.1 Opiskelijoiden opiskelumenetelmät ensimmäisenä lukuvuotena

Osatutkimuksessa I opintonsa aloittavien opiskelijoiden (n=229) ja nopeasti edenneiden opiskelijoiden (n=14) mainitsevat opiskelumenetelmät luokiteltiin laadullisesti neljään erilaiseen ryhmään: 1) tietoa muokkaaviin strategioihin, 2) tietoa toistaviin strategioihin, 3) tehokkuuteen tähtääviin opiskelustrategioihin ja 4) opiskelun yleisiin menetelmiin.

Opintonsa aloittavien ja nopeasti edenneiden opiskelijoiden välillä oli suuri ero opiskelumenetelmien määrässä. Nopeasti edenneet opiskelijat mainitsivat käyttävänsä huomattavasti enemmän erilaisia opiskelumenetelmiä. He mainitsivat keskimäärin kymmenen erilaista opiskelumenetelmää, kun vain noin 5 % aloittavista opiskelijoista mainitsi yli kuusi opiskelumenetelmää. Nopeasti edenneet opiskelijat mainitsivat etenkin tietoa muokkaavia strategioita. Tietoa toistavia strategioita he mainitsivat käyttävänsä selvästi vähemmän kuin opintonsa aloittavat opiskelijat. Lisäksi he eivät kuvanneet tietoa toistavien strategioiden käyttöä itsenäisenä opiskelumenetelmänä, vaan se mainittiin osana opiskeluprosessia ja pääsääntöisesti kytkeytyneenä tietoa muokkaavaan strategiaan. Opintonsa aloittaville opiskelijoille oli tyypillistä, että he mainitsivat runsaasti opiskelun yleisiä menetelmiä, joihin ei sisältynyt opiskelijan aktiivisuustason ilmausta, ja neljännes opiskelijoista (24 %) mainitsi ainoastaan opiskelun yleisiä menetelmiä. Sen sijaan nopeasti edenneille opiskelijoille oli tyypillistä käyttää tehokkuuteen tähtääviä opiskelustrategioita. He valikoivat lukemistaan ja keskittyivät mielestään kaikkein oleellisimpien asioiden lukemiseen. Löytääkseen keskeisimmät asiat he muun muassa tutustuivat aikaisempiin tenttikysymyksiin ja hyödynsivät muiden opiskelijoiden tekemiä tiivistelmiä ja muistiinpanoja tenttialueesta.

Nopeasti edenneet opiskelijat eivät pelkästään maininneet hyvänä pitamiään ja käyttämiään opiskelumenetelmiä. Heidän vastauksensa muodostivat selkeän kuvauksen opiskeluprosessista ja sen etenemisestä. He kuvasivat opiskeluprosessia hyvin yhdenmukaisesti ja siitä oli löydettävissä kolme vaihetta: 1) kokonaiskuvan rakentaminen opiskeltavasta aiheesta, 2) varsinainen lukeminen ja 3) luetun kertaaminen tenttiä varten.

Kokonaiskuvan rakentamisessa nopeasti edenneillä opiskelijoilla oli havaittavissa omia mieltymyksiä. Osa opiskelijoista käytti apuna sisällysluetteloa. He lukivat sisällysluettelon ajatuksella läpi ja kävivät dialogia sen kanssa aktivoiden aikaisempia tietojaan asiasta ja esittäen itselleen kysymyksiä: esimerkiksi “mitä

minä tiedän tästä asiasta entuudestaan”. Jos otsikko tuntui heistä aivan vieraalta, he siirtyivät kyseiselle tekstisivulle ja tutustuivat asiaan saadakseen siitä käsityksen. Jotkut opiskelijoista ottivat sisällysluettelosta kopion, jopa A3-kokoiselle paperille, jotta voisivat tehdä siihen lukiessaan muistiinpanoja. Kopiota pidettiin esillä lukiessa, ja se toimi opiskelijoille eräänlaisena karttana lukemisen etene-
misen seuraamisessa. Muutamat opiskelijoista olivat mieltyneet ”liutusmenetelmään”, nopeaan ja selaavaan lukemiseen. Kirja luettiin kertaalleen läpi, niin että opiskelija luki otsikot, kappaleen aloitusluvut ja joitakin alleviivauksia, jotka kirjaan oli aikaisemmin tehty ja jotka herättivät opiskelijan mielenkiinnon. Tämä ”liuttaminen” oli hyvin nopeaa ja noin 200-sivuisen kirjan lukemiseen käytettiin aikaa alle tunti.

Varsinaisen lukemisen vaiheessa nopeasti edenneet opiskelijat näyttivät jakautuvan selkeästi kahteen ryhmään. Osa opiskelijoista koki kynän käytön erittäin tarpeellisenä. He piirsivät erilaisia kaavioita, kuten mind map -kaavioita ja tekivät muistiinpanoja, kirjoittivat listoja ja luetteloita tai omin sanoin keskeisiä asioita ylös. Muistiinpanoihin kirjattiin useimmiten keskeiset käsitteet, lain pääsäännöt ja poikkeukset. Toiset opiskelijat kokivat kirjoittamisen ja muistiinpanojen tekemisen aivan päinvastaisesti, heistä se oli ajanhaaskausta ja turhaa. Sen sijaan he käyttivät mielikuvitustaan ja lukiessaan pohtivat erilaisia käytännön yhteyksiä ja sovellutuksia lukemisestaan. Heille oli tärkeää, että luettu teksti saadaan kytkettyä käytäntöön.

Tenttialueen kertaamista nopeasti edenneet opiskelijat pitivät kaikkein tärkeimpänä vaiheena, ja siihen varattiin aikaa. Kerratessa asiat jäsennettiin, ja opiskelijat kokivat siten testaavansa oppimistaan. Opiskelijat kokivat kertaamisen luovan itsevarmemman ja rauhallisemman olon tenttitilaisuuteen.

Nopeasti edenneet opiskelijat suosittelivat, että opintonsa aloittavien opiskelijoiden tulisi kiinnittää huomioita motivaatioon, opintojen suunnitteluun ja ajanhallintaan, tavoitteelliseen opiskeluun, omasta hyvinvoinnistaan ja jaksamisestaan huolehtimiseen, aktiiviseen luentotyöskentelyyn sekä oman opetus- ja opiskeluympäristön tarpeiden ja vaatimusten tunnistamiseen. Lisäksi he korostivat oman opiskelutyylin löytämisen merkitystä.

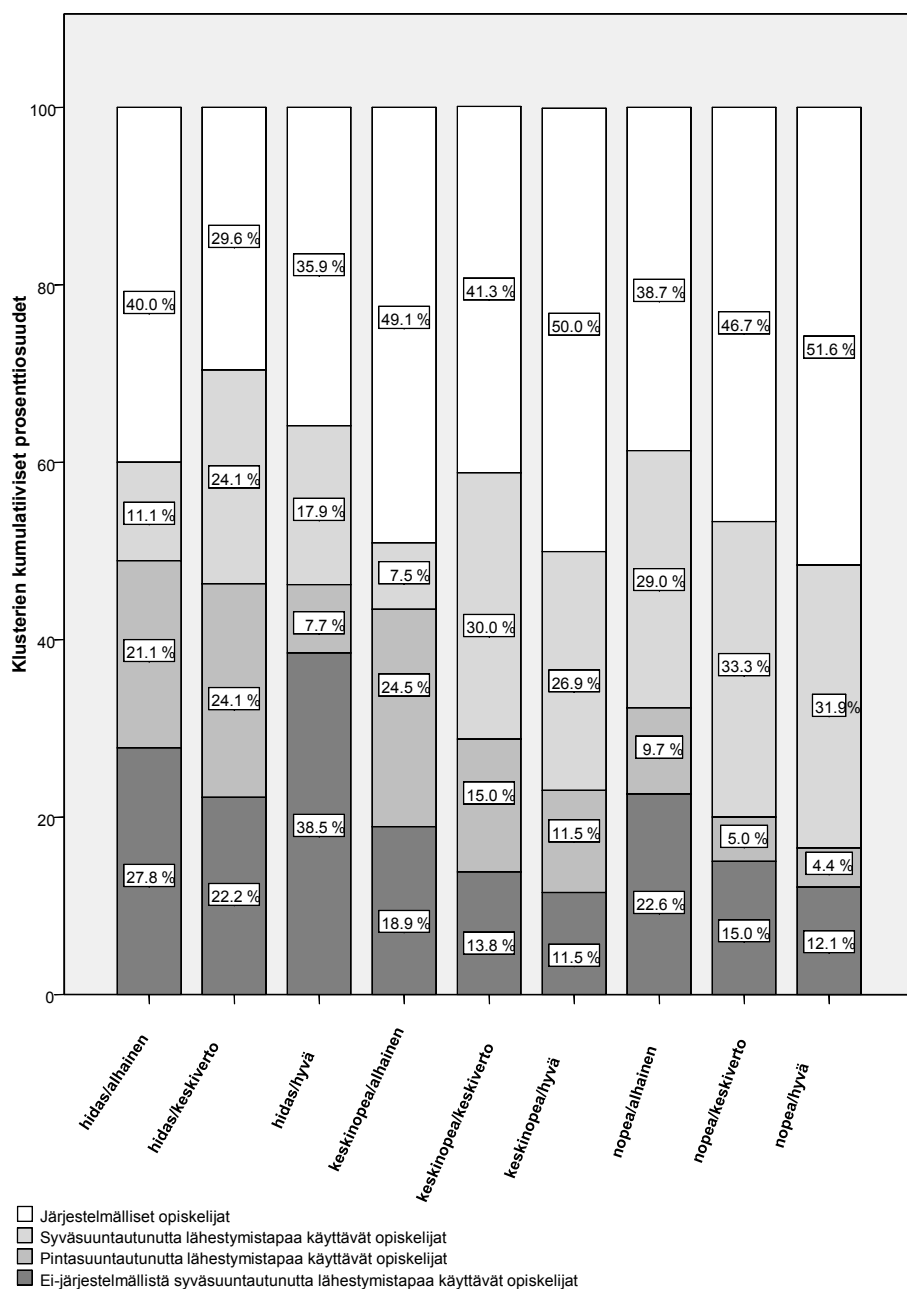
4.2 Oppimisen lähestymistapojen yhteys opintomenestykseen

Osatutkimuksessa II todettiin, että ensimmäisen vuoden oikeustieteen opiskelijoista lähes puolet kuului järjestelmällisten opiskelijoiden ($n=238$: 43 %) klusteriin ja vastaavasti vähiten pintasuuntautunutta lähestymistapaa käyttäviin opiskelijoihin ($n=76$: 14 %).

MANOVA-analyysi osoitti, että opintomenestyksen ja oppimisen lähestymistapojen (klusterien) välillä oli merkitsevä yhteys, mutta vaikutusvoima oli pieni ($F^2=.034$). Lisäksi yksisuuntainen varianssianalyysi osoitti merkitseviä eroja sekä opintopisteiden ($p<.001$, $F^2=.044$) että arvosanojen keskiarvojen ($p<.001$, $F^2=.038$) ja oppimisen lähestymistapojen välillä. Scheffén post hoc -testin mukaan syvä-

suuntautunutta lähestymistapaa käyttävät opiskelijat saivat merkitsevästi enemmän opintopisteitä ($p \leq .004$) ja korkeampia arvosanojen keskiarvoja ($p \leq .03$) kuin pintasuuntautunutta ja ei-järjestelmällistä syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttävät opiskelijat. Vastaavasti järjestelmälliset opiskelijat saivat merkitsevästi enemmän opintopisteitä ($p \leq .02$) kuin pintasuuntautunutta lähestymistapaa ja ei-järjestelmällistä syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttävät opiskelijat, ja he saivat korkeampia arvosanojen keskiarvoja ($p = .04$) kuin pintasuuntautunutta lähestymistapaa käyttävät opiskelijat.

Tarkasteltaessa tarkemmin oppimisen lähestymistapojen yhteyttä opintomenestykseen, eriteltyjen opintopiste- ja arvosanojen keskiarvoryhmien avulla, havaittiin, että yhteys ei kuitenkaan ole suoraviivainen. Kuvasta 5 on havaittavissa, että kaikki neljä oppimisen lähestymistapa -klusteria ovat edustettuina kaikissa opintomenestysryhmissä. Alhaisen opintomenestyksen ryhmissä oli selkeästi enemmän pintasuuntautunutta lähestymistapaa ja ei-järjestelmällistä syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttäviä opiskelijoita kuin hyvin menestyneiden opiskelijoiden ryhmissä. Vastaavasti hyvin menestyneiden opiskelijoiden joukossa oli enemmän syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttäviä opiskelijoita. Järjestelmällisten opiskelijoiden osuus oli suuri kaikissa opintomenestysryhmissä.



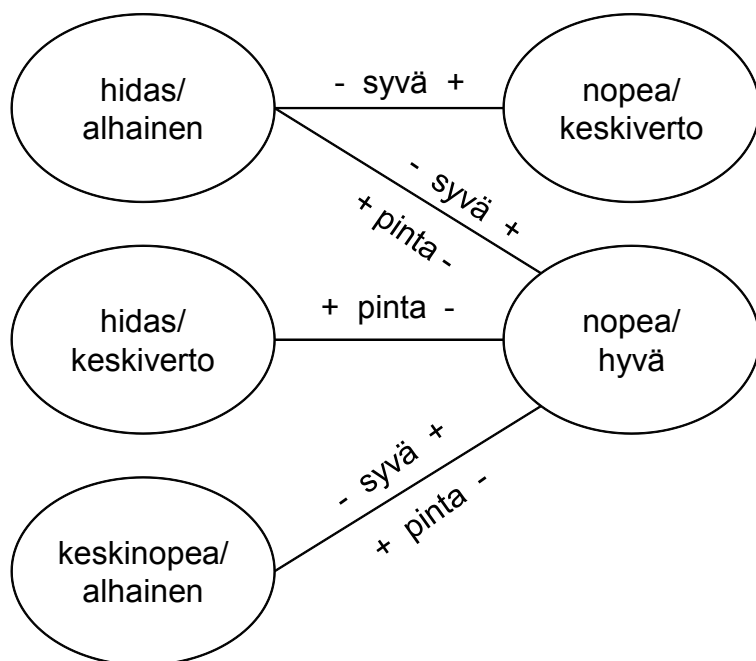
Kuva 5. Oppimisen lähestymistapa -klusterien jakautuminen opintomenestysryhmiin

Hyvin menestyneiden opiskelijoiden joukossa oppimisen lähestymistapojen profiilit olivat hyvin samankaltaisia ryhmissä nopea/hyvä, keskinopea/hyvä, nopea/keskiverto. Näissä ryhmissä järjestelmälliset opiskelijat ja syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttävät opiskelijat olivat enemmistönä (80 %). Sen sijaan alhaisen opintomenestyksen ryhmissä oppimisen lähestymistapojen klusterit ovat jakautu-

neet epätasaisemmin. Kuitenkin pintasuuntautuneiden ja ei-systemaattisten syväsuuntautuneiden opiskelijoiden osuus on hyvin samankaltainen näissä ryhmissä.

Khiin neliö -testi osoitti, että heikon opintomenestyksen ryhmät hidas/alhainen, hidas/hyvä ja keskinopea/alhainen poikkesivat merkitsevästi ($p=.016-.001$) muista ryhmistä. Ryhmissä hidas/alhainen ja keskinopea/alhainen oli vähemmän syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttäviä opiskelijoita kuin muissa ryhmissä. Ryhmässä keskinopea/alhainen korostui pintasuuntautunutta lähestymistapaa käyttävien opiskelijoiden suurempi osuus, ja ei-järjestelmällistä syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttävien opiskelijoiden määrä oli suurempi ryhmässä hidas/hyvä. Lisäksi hyvän opintomenestyksen ryhmässä nopea/hyvä pintasuuntautunutta lähestymistapaa käyttäviä opiskelijoita oli vähemmän kuin muissa ryhmissä.

Verrattaessa menestysryhmiä toisiinsa pareittain, niiden frekvenssijakautumat olivat erittäin merkitsevästi ($p\leq .000$) erisuuruiset seuraavissa menestysryhmissä: hidas/alhainen-nopea/keskiverto, hidas/alhainen-nopea/hyvä, hidas/keskiverto-nopea/hyvä ja keskinopea/alhainen-nopea/hyvä. Näissä menestysryhmissä oppimisen lähestymistavat erosivat toisistaan pintasuuntautunutta lähestymistapaa käyttävien opiskelijoiden ja/tai syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttävien opiskelijoiden osalta (Kuva 6).



Kuva 6. Oppimisen lähestymistapojen merkitsevät erot pareittaisissa opintomenestysryhmissä

Kuvassa syvä tarkoittaa syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttäviä opiskelijoita ja vastaavasti pinta tarkoittaa pintasuuntautunutta lähestymistapaa käyttäviä opiskelijoita. Plus -merkki osoittaa, että tulos oli korkeampi suhteessa odotusarvoon ja miinus-merkki tarkoittaa odotusarvoon nähden matalampaa arvoa.

4.3 Ensimmäisen vuoden opintojen etenemiseen vaikuttaneet tekijät

Osatutkimuksessa III erot kahden erilaisen opiskelijaryhmän, hitaasti (n=11) ja nopeasti (n=14) edenneiden opiskelijoiden kuvauksissa opintojen etenemisnopeuteen vaikuttavista tekijöistä löytyivät opiskelijoiden itsesääätelytaidoista. Nopeasti edenneiden opiskelijoiden itsesääätelytaidot olivat hyvät kaikilla Pintrichin (2000) itsesäätelyn osa-alueilla (motivaatio, käyttäytyminen, kognitio ja opetus- ja opiskeluympäristö), kun taas hitaasti edenneillä opiskelijoilla syyt opintojen sujumattomuudelle löytyivät itsesääätelytaitojen puutteesta yhdeltä tai useammalta Pintrichin itsesääätelytaitojen alueelta.

Hitaasti edenneet opiskelijat

Motivaation puute oli hitaasti edenneiden opiskelijoiden joukossa harvinaista, mutta ne opiskelijat (n=3), jotka ilmaisivat kokevansa motivaation puutetta, kertoivat menettäneensä motivaation oikeustieteen opiskeluun lähes kokonaan. Sen sijaan monet opiskelijat mainitsivat muita, motivaatioon läheisesti liittyviä asioita: heidän oli vaikea aloittaa ja saada ote opiskelusta ja tenttiin lukemisesta. He tiesivät, että pitäisi toimia toisella tavalla, mutta eivät saaneet sitä aikaiseksi. Tahto ryhtyä opiskelutyöhön puuttui. Lisäksi heidän pystyvyyssukumuksensa opinnoissa menestymisestä ja opintojen loppuunsaattamisesta oli alkanut horjua. He olivat hyvin turhautuneita opintojen sujumattomuuteen.

Hitaasti edenneillä opiskelijoilla ei ollut selkeää käsitystä käyttämistään opiskelumenetelmistä tai omasta opiskeluprosessistaan; he mainitsivat vain yksittäisiä opiskelumenetelmiä ilman sen tarkempaa kuvausta, eivätkä he tarkentaneet kuvausta haastattelijan sitä kysyessä. Useimmat heistä mainitsivat, että he tavoittelevat lukiessaan asian ymmärtämistä, mutta he eivät täsmentäneet vastaustaan konkreettisemmaksi. Omaa opiskeluaan kuvatessaan he usein toivat esille aikaisemmat opiskelukokemuksensa ja kuvasivat esimerkiksi lukiossa käyttämiään opiskelumenetelmiä tai kuinka olivat lukuineet pääsykokeeseen. Sen sijaan he tuntuivat olevan epävarmoja oikeustieteen opintojen kurssivaatimuksista ja tavoitteista, sekä siitä mitä heidän oli tarkoitus oppia. Niinpä he eivät kyenneet arvioimaan omaa osaamistaan ja kokivat tentit ongelmallisena: tenttikysymykset koettiin huonoina ja epäoleellisina, eivätkä he ymmärtäneet miksi tentit eivät menneet läpi. Haastattelussa he kertoivat olleensa yllättyneitä siitä, kuinka vähäinen heidän opintopistekertymänsä opintovuoden kolmen ensimmäisen opetusperiodin aikana oli ollut.

Opetus- ja opiskeluympäristönsä useat hitaasti edenneet opiskelijat kokivat negatiivisena ja sen vaatimukset olivat yllättäneet heidät. Monikaan heistä ei osallistunut luento-opetukseen. Ne opiskelijat, jotka osallistuivat luennoille, kuvasivat opetusta hyvin negatiivisesti. He eivät myöskään olleet varautuneet lukemiseen tenttiin vaadittavalla tasolla. Lisäksi he kokivat yllätyksenä oppimisympäristön logistiset asiat kuten tenttikirjallisuuden hankkimisen. Nämä opiskelijat eivät olleet sitoutuneita opiskeluyhteisöönsä ja osalla heistä oli vähän kontakteja muihin opiskelijoihin. He saattoivat keskustella muiden opiskelijoiden kanssa opiskelusta, mutta varsinaista yhteistyötä heillä ei ollut, eivätkä he välttämättä olleetkaan kiinnostuneita tekemään yhteistyötä toisten opiskelijoiden kanssa.

Useat hitaasti edenneet opiskelijat olivat asettaneet harrastuksen tai työssäkäynnin etusijalle. Heistä kukaan ei kuitenkaan ollut työssä oikeustieteellisellä alalla. Kolme opiskelijaa suoritti samanaikaisesti toista tutkintoa. Nämä ”muut tekijät” opiskelijat kokivat selkeästi opintoja hidastaviksi tekijöiksi. Ne olivat myös syitä, jotka opiskelijat useimmiten mainitsivat aivan ensimmäisenä.

Nopeasti edenneet opiskelijat

Nopeasti edenneet opiskelijat olivat sisäisesti motivoituneita ja hyvin kiinnostuneita oikeustieteen opiskelusta sekä kokivat löytäneensä oman alansa. He selkeästi priorisoivat opintojaan ja olivat valmiita panostamaan omaan opiskeluunsa ja heillä oli vahva usko siihen, että he pystyvät suoriutumaan hyvin opinnoistaan. Heille oli tärkeää panostaa opintojen suunnitteluun sekä pitkällä että lyhyellä aikavälillä ja asettaa selkeitä päivittäisiä lukutavoitteita. Suunnittelu koski paitsi opintoja myös ajankäytön kokonaishallintaa. Heidän mielestään opiskeluun kannatti panostaa ja tehdä asiat kerralla kunnolla, jotta voi hyvällä omallatunnolla tehdä muita asioita, kuten tavata ystäviä ja viettää aikaa omien harrastusten tai perheen parissa. He olivat aktiivisessa vuorovaikutuksessa toisten opiskelijoiden kanssa, ja useat heistä hyödynsivät yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita omassa opiskelussaan muun muassa pitämällä tenttilukupiirejä, keskustelemalla muiden opiskelijoiden kanssa lukemastaan, ja he pyysivät apua, jos eivät olleet ymmärtäneet lukemaansa tai luennolla kuulemaansa.

Nopeasti edenneet opiskelijat ilmaisivat selkeästi tietävänsä heille parhaan tavan oppia ja opiskella. He testasivat omaa osaamistaan asettamalla lukemastaan tekstistä itselleen kysymyksiä. He mainitsivat käyttävänsä useita erilaisia opiskelustrategioita. Jokainen heistä mainitsi käyttävänsä etenkin ymmärtämiseen tärkeitä opiskelumenetelmiä ja useat heistä olivat järjestelmällisiä sekä tehokkaita opiskelussaan. Lukiessaan he yrittivät tunnistaa oleellisen tiedon vähemmän tärkeästä tiedosta ja siten keskittyä kaikkien tärkeimpiin ja keskeisimpiin asioihin. He olivat tietoisia omista opiskelustrategioistaan ja kysyttäessä osasivat välittömästi kuvata käyttämiään menetelmiä, ja he luottivat siihen, että heidän käyttämänsä menetelmät sopivat oikeustieteen opiskeluun.

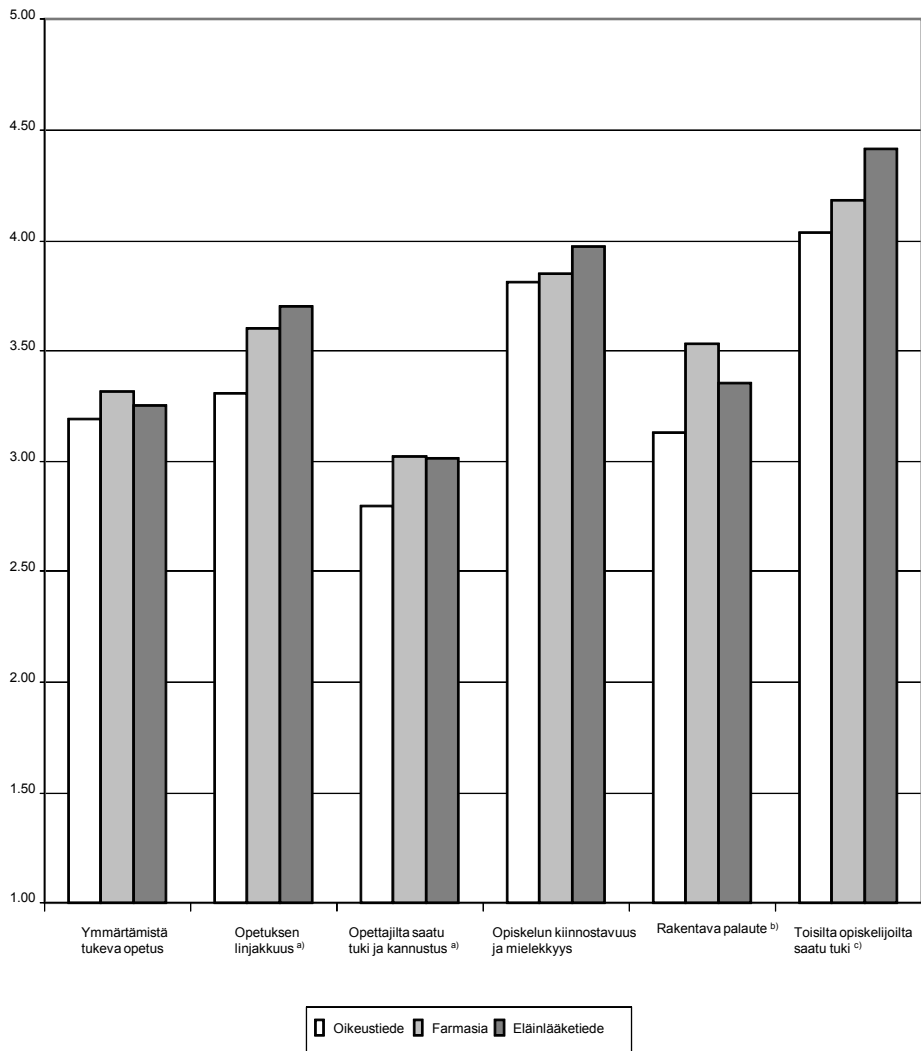
Nopeasti edenneet opiskelijat kokivat oppimisympäristönsä positiivisemmin kuin hitaasti edenneet opiskelijat. He osallistuivat luennoille ja valtaosa koki luennot hyödyllisiksi, oppimista ja ymmärtämistä edistäviksi asioiksi, jotka ennen kaikkea auttoivat kokonaiskuvan rakentamisessa ja keskeisten asioiden tunnistamisessa. Monelle heistä oli tyypillistä opiskella tiedekunnan kirjastossa. Tiedekunta oli heille eräänlainen työpaikka, johon he säännöllisesti tulivat tekemään ”oppimistyötä”.

Usealla nopeasti edenneellä opiskelijalla oli opinto-oikeus toiseen tiedekuntaan tai yliopistoon tai hän oli jo suorittanut toisen akateemisen tutkinnon. Lähes kaikki heistä kävivät töissä lukuvuoden aikana, mutta he kokivat, että siitä ei ollut haittaa opinnoille, tai he järjestivät työssäkäyntinsä niin, ettei se haitannut opintoja. Itse asiassa he kokivat työssäkäynnin hyödylliseksi ja näkivät siinä mahdollisuuden soveltaa käytännössä oppimaansa tai se toimi hyvänä vastapainona akateemiselle opiskelulle.

4.4 Opiskelijoiden kokemukset opetus- ja opiskeluympäristöstään

Osatutkimuksessa IV oikeustieteen opiskelijoiden kokemuksia opetus- ja opiskeluympäristöstään selvitettiin kuuden summamuuttujan ratkaisun avulla. Osatutkimuksen IV summamuuttujien reliabiliteetit olivat joko tyydyttäviä tai hyviä (cronbachin α .70–.84).

Oikeustieteen opiskelijat kokivat opiskeluympäristönsä negatiivisemmin kuin farmasian ja eläinlääketieteen opiskelijat, mutta tulokset olivat samansuuntaisia kaikissa kolmessa tiedekunnassa (Kuva 7). Tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi neljästä summamuuttujasta: opetuksen linjakkuus, opettajilta saatu tuki ja kannustus, rakentava palaute ja toisilta opiskelijoilta saatu tuki ($p \leq .001$).



a. erot merkitseviä oikeustieteen ja farmasian sekä oikeustieteen ja eläinlääketieteen opiskelijoiden välillä
b. erot merkitseviä oikeustieteen ja farmasian opiskelijoiden välillä
c. erot merkitseviä oikeustieteen ja eläinlääketieteen opiskelijoiden välillä

Kuva 7. Opiskelijoiden kokemukset opetus- ja opiskeluympäristöstään

Jotta tutkimusaineistosta saataisiin yksityiskohtaisempaa tietoa opetus- ja opiskelu ympäristön kehittämiseen, vertailtiin tiedekuntien opiskelijoiden vastauksia väittämätasolla käyttäen Scheffén post-hoc -testiä. Oikeustieteen opiskelijat kokivat, että erityisesti parannettavaa ja kehitettävää on opetuksen linjakkuudessa. Opiskelijat kokivat muun muassa, että kurssivaatimukset jäivät heille epäselviksi, eivätkä käytetyt opetusmenetelmät tukeneet riittävästi oppimista. Ainoana opetuksen linjakkuutta positiivisesti ilmentävänä asiana he kokivat esimerkkien käytön opetuksessa. Oikeustieteen opetuksessa sillä voidaan ymmärtää esimerkiksi oikeustapausten ratkaisemista. Toinen keskeinen kehittämiskohde opiske-

lijoiden mielestä oli opettajilta saatava tuki. Sitä kautta on hyvin ymmärrettävää, että myös rakentava palaute jäi vähäiseksi. Myös farmasian ja eläinlääketieteen opiskelijat kokivat rakentavan palautteen vähäiseksi. Sitä vastoin oikeustieteen opiskelijat kokivat opintonsa mielekkäiksi ja saavansa tukea toisilta opiskelijoilta, kuten myös farmasian ja eläinlääketieteen opiskelijat. Väittämäkohtaiset tulokset ovat tarkemmin nähtävissä osatutkimuksen IV taulukossa 3.

Oppimisen lähestymistapojen yhteys kokemukseen opetus- ja opiskeluympäristöstä

Oikeustieteen opiskelijoiden oppimisen lähestymistapojen ja kokemuksen opetus- ja opiskeluympäristöstä välillä oli erittäin merkitsevä ero ($p \leq .000$) ja vaikutusvoima vaihteli suuren ja keskimääräisen välillä ($f^2 = .41 - .29$). Scheffén post hoc -testi osoitti, että syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttävät opiskelijat kokivat opetus- ja opiskeluympäristönsä kaikkien muiden summamuuttujien paitsi rakentavan palautteen osalta erittäin merkitsevästi positiivisemmaksi kuin muita oppimisen lähestymistapoja käyttävät opiskelijat ($p < .000$). Rakentavan palautteen osalta merkitsevää eroa ei ollut kuin syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttävien ja järjestelmällisten opiskelijoiden välillä ($p \leq .024$). Vastaavasti pintasuuntautunutta lähestymistapaa käyttäneet opiskelijat kokivat opetus- ja opiskeluympäristönsä muita opiskelijoita negatiivisemmin. Pintasuuntautunutta lähestymistapaa käyttävät opiskelijat kokivat summamuuttujat ymmärtämistä tukeva opetus, opetuksen linjakkuus, opiskelun kiinnostavuus ja mielekkyys sekä toisilta opiskelijoilta saatu tuki muita opiskelijoita erittäin merkitsevästi negatiivisemmin ($p < .000$). Lisäksi he kokivat opettajilta saadun tuen ja kannustuksen sekä rakentavan palautteen merkitsevästi vähäisempänä kuin järjestelmälliset ja syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttävät opiskelijat ($p \leq .005$).

4.5 Sukupuolen ja aikaisempien akateemisten opintojen yhteys käsitykseen opetus- ja oppimisympäristöstä sekä oppimisen lähestymistapoihin ja opintomenestykseen

Oikeustieteen naisopiskelijat kokivat merkitsevästi negatiivisemmin opettajilta saadun tuen ja kannustuksen ($p = .029$, $d = .31$) ja vastaavasti merkitsevästi positiivisemmin rakentavan palautteen ($p = .020$, $d = .33$) kuin miesopiskelijat. Näissä vaikutusvoima oli vähäinen tai keskimääräinen.

Suurimmalla osalla oikeustieteen opiskelijoista ei ollut aiempaa kokemusta korkeakouluopinnoista. Ne oikeustieteen opiskelijat, joilla oli aiempia yliopisto-opintoja, kokivat positiivisemmin opetuksen linjakkuuden ($p = .007$, $d = .37$), opettajilta saadun tuen ja kannustuksen ($p = 0.002$, $d = .47$) sekä opiskelun kiinnostavuuden ja mielekkyyden ($p = 0.002$, $d = .52$) kuin ne opiskelijat, joilla ei ollut aiempaa kokemusta yliopisto-opiskelusta.

Oppimisen lähestymistavoilla ei ollut merkitsevää yhteyttä aikaisempiin aka-

teemisiin opintoihin. Sen sijaan sukupuolella oli merkitsevä ($p=.007$) yhteys oppimisen lähestymistapoihin, mutta riippuvuus jäi pieneksi (kontingenssikerroin=.147). Merkitsevästi enemmän naisia kuului klusteriin järjestelmälliset opiskelijat ja miehiä merkitsevästi enemmän syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttäviin opiskelijoihin.

Opintomenestyksellä ei ollut merkitsevää yhteyttä sukupuoleen tai aikaisempiin akateemisiin opintoihin. Kuitenkin opintomenestysryhmät olivat merkitsevästi yhteydessä sukupuoleen ja aikaisempiin akateemisiin opintoihin. Tulokset osoittivat, että ryhmissä hidas/hyvä, keskinopea/alhainen ja keskinopea/hyvä naiset olivat enemmistönä. Ryhmässä hidas/hyvä oli merkitsevästi enemmän opiskelijoita, joilla oli aikaisempia akateemisia opintoja.

5 Pohdinta

5.1 Opiskelijoiden käyttämät opiskelumenetelmät

Tulokset osoittivat, että isolla osalla opintonsa aloittavista opiskelijoista oli kehitettävää opiskelumenetelmien käytössä. Lähes puolet opintonsa aloittavista opiskelijoista mainitsi kuvauksissaan pelkästään opiskelun yleisiä menetelmiä tai tietoa toistavia strategioita. Opiskelijoiden joukkoa, joka kuvasi ainoastaan matalan aktiivisuustason opiskelumenetelmiä, voidaan pitää suurena, eikä tulosta voida selittää tutkimuskysymyksellä ”Miten opit mielestäsi parhaiten?”. Se saattoi ohjata opiskelijoita kuvaamaan lyhyesti käyttämiään opiskelumenetelmiä, muttei ilmaisemaan niistä vain heikkotasoisimpia. Lahtisen ym. (1997) mukaan opiskelijat, jotka eivät käytä opiskellessaan tietoa muokkaavia strategioita, suoriutuvat opinnoistaan heikosti. Tieteenalana oikeustiede edustaa alaa, jossa asian ymmärtäminen ja teoreettisen tiedon soveltaminen käytäntöön sekä ongelmanratkaisu ovat keskeisiä (Neumann 2001; Neumann ym. 2002). Tämän perusteella voidaan olettaa, että menestyäkseen opinnoissaan oikeustieteen opiskelijoilla tulisi olla valmiudet käyttää tietoa muokkaavia strategioita. Tulos ennakoii vaikeuksia opiskelussa, koska jo muutaman kuukauden kuluttua opiskelijoiden on hallittava isoja kokonaisuuksia. Cookin ja Leckeyn (1999) mukaan lukiossa kehittyneet ja siellä käytetyt opiskelutaidot eivät välttämättä ole riittäviä yliopisto-opiskelun vaatimusten kanssa. Tulos on yhteneväinen myös Lindblom-Ylänteen (2004) löydöksen kanssa, jossa oikeustieteen opiskelijoilla todettiin selviä puutteita akateemisissa opiskelutaidoissa kuten tehokkaiden opiskelumenetelmien käytössä sekä itsesääätelytaidoissa. Opiskelumenetelmien kehittämistarvetta korostaa myös se, että osa tietoa muokkaavia strategioita käyttävistä opiskelijoista mainitsi vain yhden tietoa toistavan strategian.

Opintonsa aloittavien ja nopeasti edenneiden opiskelijoiden opiskelumenetelmissä oli selkeitä eroja. Nopeasti edenneille opiskelijoille oli tyypillistä, että he mainitsivat käyttävänsä useita ymmärtämiseen tähtääviä tietoa muokkaavia sekä tehokkuuteen tähtääviä opiskelustrategioita. Opinnoissaan hyvin menestyneille opiskelijoille oli tyypillistä käyttää syväsuuntautunutta tai järjestelmällistä lähestymistapaa tai niiden yhdistelmää (Biggs 1988; Entwistle 2009; Entwistle ym. 2001). Mielenkiintoisena voidaan pitää kolmen lukukerran menetelmää, joka oli nopeasti edenneille opiskelijoille samankaltainen ja jota he pitivät oppimiselleen tärkeänä. He olivat myös selkeästi tietoisia omista opiskelumieltymyksistään ja tavastaan oppia, mikä on tunnusomaista hyville itsesääteijöille (Pintrich 1995; 2000; Zimmermann 1998).

Nopeasti edenneet opiskelijat kykenivät ja olivat valmiita antamaan vinkkejä opintonsa aloittaville opiskelijoille. Vinkeissä he korostivat oman opiskelutyylin ja itselle tehokkaiden opiskelumenetelmien löytämistä sekä opetus- ja opiskeluympäristön vaatimusten tunnistamista. Nopeasti edenneiden opiskelijoiden tapaa

toimia ja heidän antamiaankin vinkkejä voidaan hyödyntää sekä ennalta ehkäisevässä että korjaavassa ohjauksessa. Merkityksellistä opintonsa aloittavan opiskelijan opiskelun jatkoon kannalta on se, kuinka hyvin hän tunnistaa opetus- ja opiskelu-ympäristönsä vaatimuksia ja pystyy sopeutumaan niihin (Gerdes & Mallinckrodt 1994). Opetus- ja opiskelu-ympäristön ja sen vaatimien tehokkaiden opiskelumenetelmien tunnistaminen vaatii hyviä itsesääätelytaitoja (Pintrich 2000).

5.2 Oppimisen lähestymistapojen yhteys opintomenestykseen

Oikeustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoille oli tyypillistä järjestelmällisen opiskelutavan käyttäminen. Järjestelmällisen opiskelun yleisyys oikeustieteen opiskelijoiden keskuudessa tuli esille myös Parpalaan ym. (2010) ja Vermuntin (2005) tuloksissa. Oikeustieteen opiskelijoiden lähestymistapoja on tutkittu vähän, ja aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu ristiriitaa syvä- ja pintasuuntautunutta lähestymistapaa käyttävien opiskelijoiden määrässä (Parpala ym. 2010; Vermunt 2005). Tulos vahvistaa Parpalaan ym. (2010) aikaisemman tutkimustuloksen, jossa oikeustieteen opiskelijat käyttivät selvästi enemmän syväsuuntautunutta kuin pintasuuntautunutta lähestymistapaa oppimiseen. Aikaisemmissa tutkimuksissa on osoitettu, että opetus- ja opiskelu-ympäristöllä on vaikutusta opiskelijan valitsemiin oppimisen lähestymistapoihin ja kuormittavan opetus- ja opiskelu-ympäristön olevan yhteydessä pintasuuntautuneen lähestymistavan käyttöön (Baeten ym. 2010; Biggs 2003; Entwistle 2009; Entwistle ym. 2001). Oikeustieteen opetus- ja opiskelu-ympäristöä on pidetty kuormittavana laajan tietoineksen perusteella. Sen vuoksi syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttävien opiskelijoiden yleisyyttä ja pintasuuntautunutta lähestymistapaa käyttävien opiskelijoiden vähäistä määrää voi pitää hienoisena yllätyksenä. Toisaalta juuri opintojen kuormittavuus ja sisältökeskeisyys saattaa selittää järjestelmällisen opiskelun tyypillisyyden oikeustieteen opiskelijoiden joukossa.

Opiskelijoiden oppimisen lähestymistapojen yhteyttä opintomenestykseen tutkittiin sekä arvosanojen keskiarvoja että opintopisteitä käyttäen. Syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttävien ja järjestelmällisten opiskelijoiden opintomenestys oli merkittävästi parempi kuin pintasuuntautunutta ja ei-järjestelmällistä syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttävien opiskelijoiden. Tulos on yhtenevä aikaisempien tutkimuksien kanssa, joissa arvosanoilla arvioituna, syväsuuntautuneen ja järjestelmällisen lähestymistavan on havaittu olevan yhteydessä hyvään opintomenestykseen ja pintasuuntautuneen lähestymistavan heikkoon opintomenestykseen (Entwistle & Ramsden 1983; Entwistle & Tait 1990; Entwistle ym. 1991; 2001; Lindblom-Ylänne & Lonka 1999; Lonka & Lindblom-Ylänne 1996; Meyer ym. 1990; Tynjälä ym. 2005; Watkins 2001). Toisaalta on tutkimustuloksia, joissa yhteyttä oppimisen lähestymistapojen ja opintomenestyksen välillä ei ole löydetty (Diseth 2003; 2007; Gijbels ym. 2005; Rytönen ym. arvioitavana). Erilaiset tulokset saattavat selittyä opetus- ja opiskelu-ympäristökohtaisilla eroilla, kuten tutkinnon kuormittavuudella ja käytössä olevilla arviointikriteereillä.

lä. Ei-systemaattisen ja syväsuuntautuneen lähestymistavan yhteyttä heikkoon opintomenestykseen voidaan selittää sillä, että kyseisen klusterin voidaan katsoa kuvaavan teoreettisesti ristiriitaista oppimisprofiilia, jonka on aikaisemmissa tutkimuksissa havaittu olevan yhteydessä heikkoon opintomenestykseen (Lindblom-Ylänne 2003; Lindblom-Ylänne & Lonka 1999; Meyer 2000).

Muodostetut yhdeksän opintomenestysryhmää antoivat tarkempaa tietoa lähestymistapojen ja opintomenestyksen välisestä yhteydestä. Opintomenestysryhmien lähestymistapoja kuvaavista profileista on nähtävissä, että hyvän opintomenestyksen profiilit ovat samankaltaisia ja pintasuuntautunutta lähestymistapaa käyttäviä opiskelijoita on näissä ryhmissä vähemmän, etenkin ryhmässä hyvä/nopea. Sen sijaan alhaisen opintomenestyksen ryhmissä oli havaittavissa enemmän vaihtelua. Ryhmän hidas/hyvä fragmentoitunutta opintomenestystä saattaa osaltaan selittää runsas ei-järjestelmällistä syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttävien opiskelijoiden määrä (Lindblom-Ylänne 2003a; Lindblom-Ylänne & Lonka 1999; Meyer 2000). He kykenivät käyttämään laadukkaita opiskelumenetelmiä ja saamaan hyviä arvosanoja, mutta esimerkiksi ajanpuutteen tai heikkojen suunnittelu- ja organisointitaitojen vuoksi he eivät kyenneet suorittamaan kursseja tavoitteen mukaisesti (Pintrich 2000). Lisäksi tässä ryhmässä oli merkitsevästi enemmän opiskelijoita, joilla oli aikaisempia akateemisia opintoja. On mahdollista, että he halusivat saattaa aikaisemmat opintonsa ensin loppuun ja priorisoivat niitä, ja sen vuoksi oikeustieteen opintoja karttui vähemmän. Ryhmi-en hidas/alhainen ja keskinopea/alhainen opintomenestystä selittää muita ryhmiä vähäisempi syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttävien opiskelijoiden määrä. Lisäksi, kun alhaisen opintomenestyksen ryhmiä (hidas/alhainen, hidas/keskiverto ja keskinopea/alhainen) verrattiin hyvän opintomenestyksen ryhmään nopea/hyvä, oli alhaisen opintomenestyksen ryhmissä pintasuuntautunutta lähestymistapaa käyttäviä opiskelijoita odotettua enemmän.

Kuva 5 (s. 44) oppimisen lähestymistapojen profileista opiskelumenestysryhmissä havainnollistaa tulosta lähestymistapojen yhteydestä opintomenestykseen, mutta toisaalta siitä on selvästi havaittavissa, että jokaisessa opintomenestysryhmässä ovat edustettuina kaikki oppimisen lähestymistavat. Järjestelmälliset opiskelijat olivat enemmistönä lähes kaikissa opintomenestysryhmissä. Entwistlen (2009) mukaan motivaatio ja järjestelmälliset opiskelumenetelmät ovat yhteydessä opintomenestykseen. Siten puutteet motivaation alueella, esimerkiksi työssäkäynnin asettaminen etusijalle ennen opiskelua, voivat osaltaan selittää järjestelmällisten opiskelijoiden esiintymisen kaikissa opintomenestysryhmissä. Voidaan siis olettaa, että oppimisen lähestymistapojen lisäksi on myös muita tekijöitä, jotka selittävät opintomenestystä. Aikaisempien tutkimusten mukaan myös persoonaan liittyvät tekijät, perhe- ja elämäntilanne sekä itsesääteilytaidot ovat yhteydessä opintomenestykseen (Kurri 2006; Pintrich 2000; Vermunt & Endeldijk 2010).

5.3 Opintojen etenemiseen vaikuttavat tekijät

Opiskelijoiden hitaaseen ja nopeaan etenemiseen vaikuttivat itsesäätelytaidot. Tulokset ryhmiteltiin viiteen luokkaan, joista neljä todettiin yhteneviksi Pintrichin (2000; 2004) neljän itsesäätelyalueen (motivaatio, käyttäytyminen, kognitio ja opetus- ja opiskeluympäristö) kanssa. Pintrichin itsesäätelymallissa jokaisesta itsesäätelyn alueesta on löydettävissä neljä eri vaihetta, jotka syventävät toiminnan tasoa: 1) etukäteissuunnittelu ja aktivointi (*forethought planning and activation*), 2) tarkkailu (*monitoring*), 3) säätely (*control*), 4) toimeenpano ja reflektointi (*reaction and reflection*). Nämä neljä vaihetta eivät tässä tutkimuksessa systemaattisesti tulleet esille kaikilla itsesäätelyn alueilla, mutta kaikki itsesäätelyn vaiheet olivat löydettävissä tuloksista.

Hitaasti edenneiden opiskelijoiden syyt opintojen etenemiselle löytyivät puutteellisista itsesäätelytaidoista, ja opintojen etenemistä haittaavaksi tekijäksi riitti joillakin opiskelijoilla jo yhden itsesäätelytaidon puuttuminen. Tahtotilan puute oli selkeästi yleisin opintoja hidastava tekijä. Sen puute haittaa opiskelijoiden tavoitteenasettelua ja sitoutumista opiskeluun (Corno 1993; 2001). Hitaasti edenneillä opiskelijoilla tahtotilan puute tuli esille aikaansaamattomuutena (*procrastination*) opintojen aloittamisessa tai opiskelussa (Boekaerts & Corno 2005; Corno 2001). Opiskelijat kokivat aikaansaamattomuuden hämmäntävänä, olivathan he päässeet haluamaansa opiskelupaikkaan vaikean pääsykokeen, mahdollisesti jopa useamman yrityksen jälkeen. Nyt he eivät kuitenkaan saaneet tavoitteellisesta opiskelusta kiinni ja kyyneet panostamaan siihen. Pintrichin (2000) mukaan aikaansaamattomuus kuuluu motivationaaliselle itsesäätelyn alueelle ja tuloksissa motivaation puute näkyi negatiivisina kokemuksina opetuksesta sekä opiskelusta. Osatutkimus III ei pysty osoittamaan motivaation heikkenemisen syitä. Epäonnistuminen tenteissä heti opintojen alkuvaiheessa on saattanut vähentää opiskelumotivaatiota, ja opiskelijat ovat alkaneet mahdollisesti epäillä omia kykyjään opintojen suorittamisessa ja soveltuvuuttaan alalle. Opiskelijoiden kyky tehdä erilaisia tehtäviä ja suorittaa kursseja on yhteydessä opiskelijoiden pystyvyysuskomukseen ja se vaikuttaa heidän opintomenestykseensä (Pintrich 1995; 2000).

Pintrichin mallin käyttäytymisen alueella hitaasti edenneiden opiskelijoiden ongelmat keräytyivät ajanhallinnan ympärille. He kokivat ajanhallinnan itselleen hankalaksi, jopa mahdottomaksi asiaksi, johon he eivät voineet vaikuttaa. Kykenemättömyys suunnitella ajankäyttöään ja ottaa huomioon siihen vaikuttavia tekijöitä on ominaista opiskelijoille, joilla on heikot itsesäätelytaidot (Pintrich 1995; 2000). Etenkin työssäkäynnin ja muut opinnot he näkivät syyllisiksi aikapulaan. Kukaan heistä ei ollut töissä täysipäiväisesti, kuin korkeintaan ajoittain, joten voi olla, että näitä muita aktiviteetteja käytettiin tekosyinä suojaamaan itsetuntoa (Garcia & Pintrich 1994). Lisäksi joidenkin opiskelijoiden perhetaustalla on saattanut olla vaikutusta tulokseen. Korkean kulttuuripääoman kodista tulleilla opiskelijoilla, joita on runsaasti oikeustieteen opiskelijoiden joukossa, on havaittu

ensimmäisen vuoden opintojen aikana olevan vaikeuksia vastuun kannossa, etenkin ajankäytön suunnittelussa (Mäkinen 1997; 1999).

Itsesäätelytaitojen puute näkyi hitaasti edenneiden opiskelijoiden vaikeutena kuvata omaa oppimistaan ja siinä käyttämiään menetelmiä sekä vaikeutena tunnistaa oppimisympäristön asettamia oppimistavoitteita ja vaatimuksia. Oppimisympäristön vaatimuksilla on havaittu olevan yhteys opiskelijan valitsemiin opiskelumenetelmiin (Biggs 1993a; 2003; Entwistle ym. 2001). Näiden opiskelijoiden akateeminen integraatio ei ollut onnistunut ja opiskelijat kuvasivat siksi aikaisemmissa opinnoissaan ja pääsykokeessa käyttämiään opiskelumenetelmiä. Osalla opiskelijoista myöskään sosiaalinen integraatio ei ollut onnistunut. Heillä oli vain vähän vuorovaikutusta muiden opiskelijoiden kanssa, eivätkä he osanneet hakea apua opettajilta tai muilta opiskelijoilta, vaikka olisivat sitä tarvinneet.

Nopeasti edenneillä opiskelijoilla oli hyvät itsesäätelytaidot kaikilla itsesäätelyn alueilla ja heidän kuvauksiaan voidaan pitää hyvin yhtäläisinä. He olivat innostuneita ja kiinnostuneita oikeustieteen opiskelusta ja heillä oli sisäinen motivaatio. Nämä opiskelijat kykenivät selkeään tavoitteenasetteluun, hallitsivat ajankäyttönsä hyvin ja heidän metakognitiivisia taitojaan voidaan pitää hyvinä. Tämän kaltaiset prosessit ovat tyypillisiä hyville itsesäätelijöille (Pintrich 1995; 2000; 2004; Zimmerman 1998). Lisäksi nopeasti edenneet opiskelijat kykenivät säätelemään oppimisympäristöään tarpeen mukaan häiritseviä tekijöitä pois sulkemalla ja itselleen sopivan opiskeluympäristön valinnalla (Pintrich 2000; 2004) kuten opiskelemalla tiedekunnan kirjastossa. He olivat integroituneet tiedekuntaan hyvin ja kokivat opetus- ja opiskeluympäristön positiivisena, mikä näkyi muun muassa aktiivisena osallistumisena luennoille sekä opetuksen kokemisena hyödyllisenä. Lisäksi he olivat aktiivisessa vuorovaikutuksessa toisten opiskelijoiden kanssa. Avun pyytäminen toisilta opiskelijoita ilmentää käyttäytymisen alueelle kuuluvaa strategiaa, ja hyvät itsesäätelijät osaava tunnistaa avuntarpeensa (Ryan & Pintrich 1997). Opiskelijat olivat tietoisia käyttämistään opiskelumenetelmistä ja niiden tehokkuudesta oikeustieteen opiskelussa. He kykenivät tarpeen mukaan säätelemään opiskelutehoaan ja panostamaan tarvittaessa vaikeiden asioiden oppimiseen. Tarkoituksenmukaisten opiskelustrategioiden käyttö ja niiden säätely on tunnusomaista itsesäätelytaidoille (Pintrich 2000).

Osatutkimus III osoitti itsesäätelytaitojen yhteyden opintojen etenemiseen. Kun kaikki itsesäätelyn osa-alueet ovat kunnossa ja opiskelija tunnistaa, säätelee, toteuttaa sekä reflektoi toimintaansa, niin hän etenee opinnoissaan hyvin (Pintrich 2000). Kuitenkin jo yhden itsesäätelyn osa-alueen puuttuminen tai sen heikkous voi riittää hidastamaan opintojen etenemistä.

Työssäkäynnin yhteys opiskelijoiden opintojen etenemiseen

Yliopistomaailmaa paljon puhuttava opiskelijoiden työssäkäynti ei osatutkimuksen III mukaan yksiselitteisesti hidasta opiskelijoiden etenemistä opinnoissa. Molemmissa opiskelijaryhmissä oli opiskelijoita, jotka kävivät lukuvuoden aikana

töissä, mutta heidän kokemuksensa olivat päinvastaisia. Tulosten tulkintaa haittaa se, että opiskelijat eivät haastattelutilanteessa aina osanneet kertoa tarkkaa kuukausittaista työtuntimäärää. Haastatteluaineiston pohjalta voidaan kuitenkin sanoa, että ryhmien välillä kokonaisuudessaan ei ollut suuria eroja työtuntien määrässä. Työhön käytettyä aikaa tulee jatkossa selvittää lisää. Työssäkäynnin sovittaminen opiskeluun vaatii ajanhallinnan ja suunnittelun taitoja. Tämän perusteella voisi sanoa, että hitaasti edenneiden opiskelijoiden työssäkäynnin kokeminen opintoja hidastavaksi tekijäksi ei välttämättä ole syy vaan seuraus itse-sääteilytaitojen ja etenkin ajanhallintataitojen puutteesta. Tätä tulkintaa vahvistaa Kurrin (2006) raportin tulos, jossa opintojen suunnittelun vaikeudet nousivat tärkeimmäksi opintoja hidastavaksi tekijäksi. Toisaalta Saarenmaan ym. (2010) ja Vuorisen ym. (2005) raporteissa työssäkäynnin on koettu merkittävästi selittävän hidasta opintojen etenemistä. Ero tuloksissa saattaa selittyä kohdejoukolla, molemmissa edellä mainituissa raporteissa kohdejoukon opintojen aloitusvuotta ei ollut rajattu, vaan mukana oli sekä ensimmäisen vuoden opiskelijoita että jo pitkään opiskelleita opiskelijoita.

5.4 Opiskelijoiden kokemukset opetus- ja opiskeluympäristöstä

Oikeustieteen opiskelijoiden farmasian ja eläinlääketieteen opiskelijoita negatiivisempi kokemus opetus- ja opiskeluympäristöstä selittyy osin tieteenalakohtaisella traditiolla, erityisesti opetuskulttuurissa ja opetuksen keskeisillä osa-alueilla: opetussuunnitelmissa, opetuksessa ja arvioinnissa (Neumann 2001; Neumann ym. 2002). Oikeustieteessä opetussuunnitelma perustuu teoreettiselle tiedolle, jota opiskelijan tulee oppia soveltamaan käytäntöön ja oikeudellisten ongelmien ratkaisuun. Tieto ei kumuloidu eikä muodosta selkeitä tietorakenteita ja linkkejä eri oppiaineiden sisältöjen välille, vaan tieto esiintyy ennemminkin omina, itsenäisinä sisältöalueina (Becher 1987; Neumann ym. 2002). Opiskeltavana aineena oikeustiede on suurimmalle osalle uusi, eikä opiskelijoilla ole siitä juuri muuta kokemusta kuin pääsykokeeseen valmistautuminen. Sen vuoksi voidaan olettaa, että opiskelijoiden oikeustieteen aihealueen tietorakenteet saattavat olla vasta muodostumassa ja asiantuntijuuden kehittyminen alkuvaiheessa. Tämä saattaa aiheuttaa vaikeuksia ymmärtää ja sisäistää oppimistavoitteita.

Opiskelijoiden kokemusta ymmärtämistä tukevan opetuksen toteutumisessa voidaan kaikissa kolmessa tiedekunnassa pitää vain tyydyttävänä. Kaikissa tiedekunnissa pääasiallisena opetusmuotona on luento-opetus. Koko vuosikurssille suunnattu massaluento-opetus, perinteisesti toteutettuna, ilmentää sisältölähtöistä lähestymistapaa. Sisältölähtöisessä lähestymistavassa opettaja panostaa kurssin sisältöön ja tiedon siirtämiseen opiskelijalle (Kember & Kwan 2000; Postareff & Lindblom-Ylänne 2008). Farmasiassa ja eläinlääketieteessä on lisäksi käytännön harjoituksia kuten laboratoriotyöskentelyä. Tämä saattaa selittää heidän saamiaan hieman korkeampia summamuuttujien arvoja ymmärtämiseen tähtäävässä opetuksessa.

Biggsin (1996) mukaan on tärkeää, että opiskelijat tietävät ja tunnistavat mitä heidän on tarkoitus oppia. Väittämätason tulosten tarkastelun perusteella oikeustieteen opiskelijat eivät olleet tunnistaneet osaamistavoitteita, eikä opetus tukenut näiden tavoitteiden tunnistamista. Tämä näkyy oikeustieteen tuloksissa opetuksen linjakkuuden puutteena. Squires (1999) painottaa keskeisten käsitteiden ja käytännön soveltamisen merkitystä oikeustieteen opetuksessa. Erilaisten tehtävien kuten esimerkiksi oikeustapausharjoitusten avulla opettajilla olisi myös paremmin mahdollisuus varmistaa, että opiskelijat kohdistavat opiskelunsa oppimistavoitteiden kannalta keskeisiin asioihin ja he ovat ymmärtäneet opetetut asiat oikein.

Opettaja-opiskelijasuhdeluku, joka on oikeustieteellisessä tiedekunnassa Helsingin yliopiston pienimpiä, ei selitä eroja summamuuttujissa opettajilta saatu tuki ja kannustus sekä rakentava palaute. Eläinlääketieteen opettaja-opiskelijasuhdeluku on selvästi parempi kuin farmasian tiedekunnan, mutta siitä huolimatta farmasian opiskelijat kokivat nämä asiat kaikkein positiivisimmin. Farmasian tiedekunnassa jokaiselle opiskelijalle on nimetty opettajatuutori, jonka tehtävänä on perehdyttää ensimmäisen vuoden opiskelija tiedekunnan opetuskulttuuriin ja tapoihin. Oikeustieteen opiskelijat tapaavat opettajiaan pääsääntöisesti vain massaluennoilla, kun taas farmasian sekä eläinlääketieteen opiskelijat tapaavat opettajiaan myös pienryhmissä. Yhteiskuntatieteellisten alojen opiskelijoiden on todettu kokevan opettajansa yleensä etäisempinä kuin muiden tieteenalojen opiskelijoiden (Häyrynen, Perho, Kuittinen & Silvennoinen 1992), ja Helsingin yliopiston opetuksen kansainvälisessä laadunarviointiraportissa (Lindblom-Ylänne 2003b) todetaan, että oikeustieteen opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutusta tulisi lisätä. Farmasian tiedekunnassa käytettävä opettajatuutorointi voisi olla tapa, jolla oikeustieteen opiskelijoiden ja opettajien vuorovaikutusta voitaisiin parantaa, ja lisäksi se saattaisi edistää opiskelijoiden sitoutumista tiedekuntaan, millä on havaittu olevan myös positiivinen yhteys opiskelijoiden opintomenestykseen (Tinto 1997).

Toisilta opiskelijoilta saatavassa tuessa löydettiin merkitseviä eroja eri tiedekuntien opiskelijoiden välillä. Oikeustieteen opiskelijoiden osalta ei summamuuttujan arvoa voida kuitenkaan pitää matalina, ja tätä tulosta voidaan pitää hieman yllättävänä. Oikeustieteen opiskelua on kuvailtu yksinäiseksi puurtamiseksi ja opiskelijat tapaavat toisiaan pääasiallisesti vain muodollisissa massaopetustilanteissa. Toisaalta oikeustieteen opiskelijat ovat kiinnostuneita opiskelijaelämästä ja ainejärjestötoiminnasta (Mäkinen & Olkinuora 2002). Joten opiskelijajärjestöjen, sekä Pykälän että Codexin, aktiivinen työ on todennäköisesti vaikuttanut opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen positiivisesti kuten myös opiskelijatuutorointi. Lisäksi lähes kaikki valintakokeen läpäisseet opiskelijat ovat osallistuneet valmennuskursseille, ja opinnot aloittaessaan osa opiskelijoista tuntee entuudestaan toisiaan. Yhteisöllisyyden kokemuksella on havaittu olevan positiivista vaikutusta opiskelijoiden sopeutumiseen uuteen opetus- ja opiskelu ympäristöön sekä opintomenestykseen (Lähteenoja 2010).

Aikaisempien akateemisten opintojen merkitsevää yhteyttä oikeustieteen opiskelijoiden kokemukseen opetus- ja opiskeluympäristöstään voidaan pitää mielenkiintoisena. Ne muutamat oikeustieteen opiskelijat, joilla oli aiempia yliopisto-opintoja, kokivat positiivisemmin opetuksen linjakkuuden, opettajilta saadun tuen ja kannustuksen sekä opiskelun kiinnostavuuden ja mielekkyyden kuin ne opiskelijat, joilla ei ollut aiempaa kokemusta yliopisto-opiskelusta. Tulos saattaa selittyä sillä, että nämä opiskelijat olivat jo tiedekuntaan tullessaan tietoisia yliopisto-opiskelussa vaadittavista akateemisista taidoista ja heillä oli käsitys akateemisesta opetuskulttuurista. He olivat todennäköisesti rakentaneet sillon lukio-opintojen ja akateemisten opintojen välille jo aikaisemmissa opinnoissa. Opiskelijoilla on tapana valita opiskelumenetelmiä, joita he ovat aikaisemmin tottuneet käyttämään (Entwistle & Tait 1995). Ne ensimmäisen vuoden opiskelijat, joille kyseinen tiedekunta oli ensimmäinen akateeminen opetus- ja oppimisympäristö, eivät ehkä vielä olleet kenneet irtautumaan vanhasta ja sitoutumaan uuden opetus- ja opiskelukulttuurin vaatimuksiin sekä tapoihin, ja he suhtautuivat sen vuoksi kriittisemmin oikeustieteen opetus- ja opiskeluympäristöön.

Oppimisen lähestymistapojen yhteys kokemukseen opetus- ja opiskeluympäristöstä

Oppimisen lähestymistapojen ja kokemuksen opetus- ja opiskeluympäristöstä välillä oli selkeä yhteys. Opetus- ja opiskeluympäristön on havaittu vaikuttavan siihen millaisia oppimisen lähestymistapoja opiskelija valitsee (Entwistle 2009; Entwistle ym. 2001; Parpala ym. 2010; Tynjälä ym. 2005). Tulos oli aikaisempien tutkimusten kanssa samansuuntainen. Myös oikeustieteen opetus- ja opiskeluympäristön kokivat positiivisimmin syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttävät opiskelijat. Vastaavasti pintasuuntautunutta lähestymistapaa käyttäneet opiskelijat eivät olleet niin tyytyväisiä opetus- ja opiskeluympäristöönsä. Kun opiskelijan integraatio sekä sosiaaliseen että akateemiseen opetus- ja opiskeluympäristöön on onnistunut, hän tunnistaa opetus- ja opiskeluympäristönsä tarpeet ja kykenee suuntaamaan panoksensa paremmin oppimiseen niin, että se tuottaa hänelle onnistumisia (Tinto 1997). Muodostuu onnistumisen kehä, jossa sekä opetus- ja opiskeluympäristö että opiskelijan oma toiminta, mukaan lukien opiskelijan käyttämät oppimisen lähestymistavat, ovat positiivisessa vuorovaikutuksessa keskenään ruokkien toinen toisiaan (Tinto 1997). Kun opiskelija ei koe ympäristöään negatiivisena ja kuormittavana, hän todennäköisemmin käyttää syväsuuntautunutta lähestymistapaa (Baeten ym. 2010; Biggs 2003; Entwistle 2009; Entwistle ym. 2001).

5.5 Sukupuolen yhteys kvantitatiivisiin tutkimustuloksiin

Sukupuolijakautumalla on joissakin aikaisemmissa tutkimuksissa osoitettu olevan merkitystä tutkimustulokseen (Rucker 2002). Tässä tutkimuksessa miesten ja naisten vastausten välillä oli merkitseviä eroja sekä opetus- ja opiskeluympäristökyselyn kahdessa summamuuttujassa että oppimisen lähestymistapojen klustereissa, mutta vaikutusvoima jäi näissä molemmissa kyselyissä matalaksi. Sen vuoksi voidaan olettaa, että sukupuolella ei ollut olennaista vaikutusta OPPI-kyselyä koskeviin tuloksiin eikä opintomenestykseen.

5.6 Oppimisen kokonaismallin toimivuus

Väitöstutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä käytettiin oppimisen kokonaismallia, joka oli muokattu Biggsin (1987; 2003) 3P-mallin sekä Prosserin ja Trigwellin (2001) opetuksen ja oppimisen mallin pohjalta. Malli valittiin, koska siinä oppimisen lähtökohtatekijät, opiskeluvaiheen tekijät ja opintomenestys muodostavat systeemin, joka kuvaa vuorovaikutusta yksilön ja ympäristön välillä. Näiden tekijöiden on aikaisemmissa tutkimuksissa havaittu olevan yhteydessä opintomenestykseen (Biggs 1987; 1993b; 2001; Entwistle 1997; 2009; Entwistle & Ramsden 1983; Marton & Säljö 1976; 1997; Vermunt & Endedijk 2010). Lisäksi malli antaa mahdollisuuden tarkastella oppimistuloksia näkökulmista, joihin opiskelijan ohjauksella voidaan vaikuttaa. Väitöstutkimuksen tavoitteet muodostettiin käyttäen apuna oppimisen kokonaismallia. Sitä hyödyntäen selvitettiin oikeustieteen opetus- ja opiskeluympäristön erityispiirteitä ja tutkittiin miten opiskelijat kokivat opetus- ja opiskeluympäristönsä ja millaisia taitoja opinnoissa menestyminen vaatii opiskelijalta tässä ympäristössä.

Oppimisen lähtökohtatekijät muodostuvat opiskelijaan liittyvistä tekijöistä sekä opetus- ja opiskeluympäristöön liittyvistä tekijöistä. Opiskelijaan liittyvät tekijät kuvaavat niitä valmiuksia, joita opiskelijalla on tullessaan oppimistilanteeseen (Biggs 1987; 2003). Väitöstutkimuksessa kohteeksi valittiin opiskelijan opiskelutaidot ensimmäisen lukuvuoden alussa, ja se rajattiin koskemaan opiskelijan käyttämiä opiskelumenetelmiä. Tulokset osoittivat, että opintonsa aloittavien opiskelijoiden opiskelumenetelmissä on kehitettävää, mutta Biggsin oppimisen kokonaismalliin verraten näiden tulosten perusteella yhteyttä opiskelumenetelmien ja opintomenestyksen välillä ei voida osoittaa, koska sitä ei tutkittu. Sen sijaan ohjaustarve voidaan osoittaa, koska ero opiskelumenetelmissä oli selkeä nopeasti oikeustieteen opinnoissa edenneiden ja opintonsa aloittaneiden opiskelijoiden välillä.

Opetus- ja opiskeluympäristöön liittyviä tekijöiden yhteys opintomenestykseen on esitetty Biggsin 3P-mallissa, mutta tämä tutkimuskohde rajattiin väitöstutkimuksen ulkopuolelle. Sen sijaan opetus- ja opiskeluympäristöä päätettiin kuvata useasta näkökulmasta, jotta se antaisi riittävästi tietoa tulkitsemaan opiskelijoiden kokemuksia opetus- ja opiskeluympäristöstä.

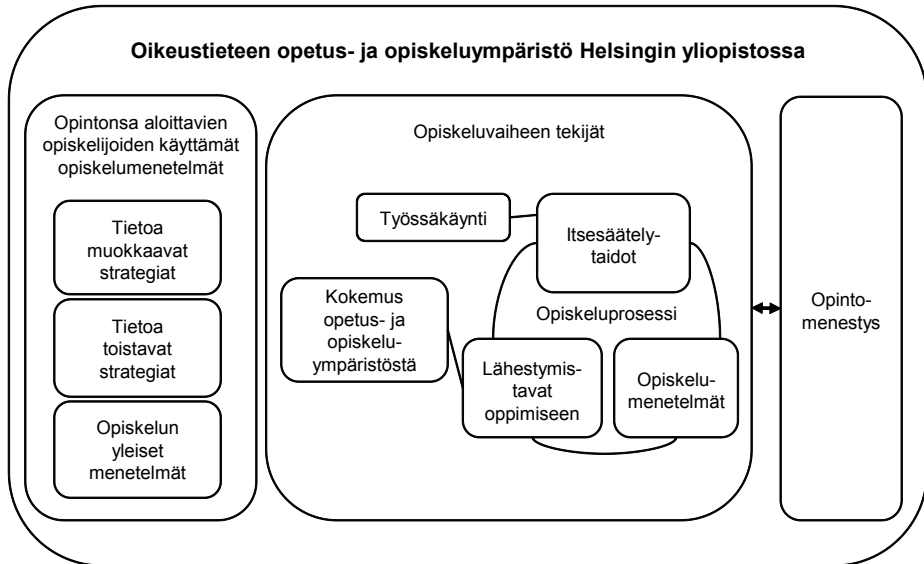
Biggsin 3P-mallia on kritisoitu siitä, että se saattaa luoda ehkä liian pysyvän kuvan oppimisen lähtökohtatekijöistä. Väitöstutkimukseen, jossa opiskelijoiden voidaan katsoa olevan samassa tilanteessa, aloittamassa oikeustieteen opintoja, tämä asetelma sopi hyvin. Opiskelijoiden opiskelutaustaa voidaan pitää suhteellisen yhtenäisenä suomalaisen ylioppilastutkinnon vuoksi, ja koska lukiokurssit eivät tarjoa oikeustieteen opintoja juuri lainkaan. Oikeustieteen opetus- ja opiskeluympäristössä ei ole myöskään tapahtunut suuria muutoksia viime vuosien aikana (Korpiola 2010).

Väitöstutkimuksessa käytetty, alun perin Entwistle'n ym. (2002) kehittämä ETLQ-kysely ja sen pohjalta muokattu OPPI-kysely sopi hyvin opiskeluvaiheen tutkimiseen. OPPI-kyselyn avulla saatiin tietoa sekä opiskelijoiden kokemuksista opetus- ja opiskeluympäristöstä että heidän käyttämistään oppimisen lähestymistavoista ja näiden keskinäisestä yhteydestä. Opetus- ja opiskeluympäristökyselyn tulokset toivat esille opetus- ja oppimisympäristön keskeiset kehittämiskohteet. Tiedekuntaakohtaisen vertailun sekä tuloksista käytyjen hedelmällisten keskustelujen avulla on niin tiedekunnassa kuin artikkelien kirjoittajien välillä oikeustieteellisessä tiedekunnassa nostettu opetus- ja opiskeluympäristön kehittämistavoitteiksi linjakkuuden parantaminen sekä opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutuksen lisääminen. Tähän sisältyy sekä opettajilta saatava tuki että palaute. Vastaavasti oppimisen lähestymistapojen opiskelijakohtaisia tuloksia on hyödynnetty opiskelijoiden ohjauksessa.

Biggsin 3P-mallissa oppimisprosessia on tutkittu pääasiallisesti oppimisen lähestymistapoja käyttäen. Tässä väitöstutkimuksessa oppimisprosessia tutkittiin useammasta näkökulmasta. Ensin tarkasteltiin kvantitatiivisesti oppimisen lähestymistapojen yhteyttä opintomenestykseen ja sen jälkeen kvalitatiivisesti, pyrkien ymmärtämään opintomenestystä sekä hitaasti että nopeasti edenneiden opiskelijoiden näkökulmasta. Vaikka osatutkimusten I, II ja III tulokset eivät ole suoraan keskenään vertailtavissa, koska esimerkiksi opiskelustrategia kuvaa opiskelijan konkreettista tapaa toimia ja lähestymistavat oppimiseen tavoitteen toteuttamisen prosesseja, hyvin opinnoissaan menestyneiden ja nopeasti edenneiden opiskelijoiden tuloksissa oli havaittavissa yhdenmukaisuutta. Hyvä opintomenestys ja opintojen eteneminen edellyttävät, että oppimisprosessi on ehyt ja kaikki osatekijät täydentävät toisiaan. Syväsuuntautuneen lähestymistavan käyttö ei yksin riitä, jos itsesääätelytaidoissa on puutteita. Vastaavasti opiskelijoiden opiskeluprosesseissa löytyneet ristiriitaisuudet selittivät heikommin opinnoissaan menestyneiden ja hitaasti edenneiden opiskelijoiden opintomenestystä.

Oppimisen kokonaismallin mukaan oppimisprosessi ja opintomenestys ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Väitöstutkimus osoittaa tekijöitä, jotka ovat yhteydessä opintomenestykseen ja joita voidaan suositella tehtäväksi opintomenestyksen edistämiseksi. Mallin avulla opintomenestystä ei voida kuitenkaan kattavasti selittää, koska prosessi ei kuitenkaan etene suoraviivaisesti ja muodosta selkeää lineaarista syy-seuraus -suhdetta. Tätä myös Biggs (2003) on kritisoinut ja todennut, että mallin avulla on vaikeaa osoittaa, mikä aiheuttaa hyvän tai hei-

kon opintomenestyksen. On myös muita opintomenestykseen vaikuttavia syitä, kuin mallissa esiin tulevat asiat (mm. Entwistle 2009; Kurri 2006; Pintrich 2000; Vermunt & Endedijk 2010). Tässä väitöstutkimuksessa nousi yllättävästi esille opiskelijoiden työssäkäynnin yhteys itsesäätelystaitoihin ja opintomenestykseen. Väitöstutkimusten perusteella kuvassa 1 esitettyä oppimisen kokonaismallia on muokattu ja se on esitetty kuvassa 8.



Kuva 8. Väitöstutkimuksen tuloksiin perustuva kuva oppimisen kokonaismallista

Biggsin 3P-mallin käsitettä voidaan pitää vakiintuneena kansainvälisissä englanninkielisissä tutkimuksissa, mutta ei suomen kielessä. Tässä tutkimuksessa päädyttiin siitä käyttämään nimitystä oppimisen kokonaismalli, joka on muokattu Biggsin (1987) alkuperäisestä käsitteestä *General model of student learning*. Käsitteellä oppimisen kokonaismalli ei väitöstutkimuksessa kuitenkaan viitata kaiken kattavaan oppimisen selitysmalliin, vaan siihen, että mallissa oppimista pyritään tarkastelemaan kokonaisuutena, ottaen huomioon sekä yksilöön että opetus- ja opiskelu-ympäristöön liittyvät tekijät. Muut Biggsin 3P-mallissa käyttämät käsitteet ovat luontuneet tähän väitöstutkimukseen hyvin. Mutta opiskeluvaiheen tarkemmissa nimissä päätettiin käyttää pääsääntöisesti käsitteitä, jotka pohjautuvat Entwistlen ja hänen tutkimuskumppaniensa (esim. Entwistle 2009; Entwistle & McCune 2004; Entwistle & Ramsden 1983; Entwistle ym. 1979; 2001; 2002) tutkimuksissaan käyttämiin käsitteisiin: opetus- ja opiskelu-ympäristö sekä syvä- ja pintasuuntautunut lähestymistapa ja järjestelmällinen opiskelu. Tähän päädyttiin, koska Biggsin (1979; 1987; 2001) käyttämät käsitteet oppimisen lähestymistavoista (tiedonkäyttö, tiedon ymmärtäminen ja tavoitteellisuus), eivät ole vakiintuneet eurooppalaiseen oppimistutkimukseen.

5.7 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi, menetelmän ja tutkimuksen rajoitukset

5.7.1 Kvalitatiiviset menetelmät

Laadullisen aineiston luotettavuuden keskeisinä tekijöinä voidaan pitää tutkimusaineiston dokumentointia, analyysissä käytettyjen luokittelu- ja tulkintasääntöjen yksiselitteisyyttä, teorian osuutta tehdyissä tulkinnoissa sekä tutkijan roolin myöntämistä ja ymmärtämistä tutkimusprosessissa (Eskola & Suoranta 1998).

Osatutkimuksen I tavoitteena oli selvittää millaisia opiskelumenetelmiä opintonsa aloittavat opiskelijat ovat tottuneet aikaisemmissa opinnoissaan käyttämään. Tätä selvitettiin avoimen hopsin kysymyksellä ”Miten opit mielestäsi parhaiten?”. Koska tutkimuksen luotettavuus on yhteydessä kysymyksenasetteluun, pohdittiin kysymyksen muotoilua huolellisesti. Avoimen hopsin kysymys sisältää tavoitteen oppiminen. Oppimistavoitteeseen liittyy myös aikomus ja toiminta tavoitteen saavuttamiseksi, ja kysymyksen avulla haluttiin selvittää mitä opiskelija tekee, miten hän työskentelee ja millaisia tapoja hän valitsee ja käyttää oppiäkseen. Parhaiten-sana sisältää näkemyksen oppimisen laadusta. Lisäksi se, miten opiskelija kykenee ilmaisemaan ja kertomaan omasta oppimisestaan liittyy tietoisuuteen omista opiskelumenetelmistä ja niiden säätelystä tavoitteeseen pääsemiseksi. Kysymyksen avulla tavoitteena oli selvittää paitsi opiskelijoiden käyttämiä hyviä opiskelumenetelmiä myös opiskelijoiden kykyä kertoa niistä ja saada sitä kautta tietoa ohjauksen tarpeesta. Syksyn 2005 pilotissa tutkimuskysymyksessä oli suluissa sanat kirjoittamalla, kuuntelemalla, lukemalla, tekemällä. Koska useiden opiskelijoiden vastauksissa toistettiin vain näitä käsitteitä, päätettiin mittavirheen minimoimiseksi tutkimuskysymyksestä poistaa nämä sanat ja toistaa tutkimus seuraavana syksynä. Verrattaessa syksyn 2005 ja 2006 aineistoja toisiinsa, käsitteiden kirjoittamalla, kuuntelemalla, lukemalla, tekemällä osalta, ei sanojen poisto vaikuttanut toivotulla tavalla, vaan niitä mainittiin noin 5 % enemmän syksyn 2006 aineistossa.

Aineiston käsittelyssä käytettiin laadullista sisällönanalyysiä. Alaluokkien yhdistäminen pääluokiksi tapahtui osittain teoriaohjaavasti ja apuna käytettiin liitteessä 6 olevaa taulukkoa. Sisällönanalyysin objektiivisuutta testattiin käyttämällä rinnakkaisluokittelijaa, joka osallistui analyysiin ja luokitteluun luokittelemalla satunnaisesti valitun otoksen aineistosta ja osallistumalla keskusteluun analyysin kaikissa vaiheissa. Tekstikohdat, joissa luokittelu poikkesi, tarkistettiin ja sisällönanalyysi vietiin loppuun saavuttamalla keskustellen yhteisymmärrys tulkittavasta vastauksesta. Aineiston sisällönanalyysi dokumentointiin pitämällä analyysipäiväkirjaa ja luomalla yhteenvetotaulukko (Liite 5). Laadullinen sisällönanalyysi antoi opiskelijoiden vastausten perusteella mahdollisuuden tehdä tulkintoja opiskelijoiden vastauksista. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa se, miten tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat avoimen hopsin kysymyksen ymmärtäneet ja kuinka motivoituneita he olivat siihen vastamaan. Tässä tutki-

muksessa kohdejoukko oli edustava, koska avoimeen hopsiin vastaaminen oli osa pakollista hops-kurssia. Vastaamisen pakollisuudesta johtuen on oletettavaa, että osa opiskelijoista paneutui tehtävään hyvin, jotta suoritus varmasti hyväksytään, ja toisaalta osa opiskelijoista ei ollut motivoituneita vastaamaan ja he pyrkivät vain tekemään vaaditun minimisuorituksen. Tämä jälkimmäinen suhtautumistapa näkyi vastausten lyhydessä sekä heikosti pohdituissa vastauksissa, joissa kuvattiin vain opiskelun yleisiä menetelmiä. Tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt se, että näiltä opiskelijoilta olisi tiedusteltu syytä heidän vastauksensa lyhyteen tai kuvauksensa yleiseen tasoon. Jos tähän olisi päädytty, se olisi pitänyt tehdä muutaman viikon sisällä vastauksen palauttamisesta. Varsinaisia kysymyksen väärinymmärryksiä tapahtui hyvin vähän. Viisi opiskelijaa ei ollut ymmärtänyt kysymystä tai ilmoitti, että ei osaa vastata kysymykseen.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös tutkijan tietoisuus itse tekemiensä tulkintojen ja aineistossa esiintyvän tiedon välillä (Sadler 2009). Tutkijan omat ennakkokäsitykset saattavat vaikuttaa aineiston tulkintaan, minkä vuoksi hänen tulisi suhtautua kriittisesti aineistosta tekemiinsä päätelmiin (Sandler 2009). Tutkijana pyrin aidosti siihen, että annoin aineiston rikkaudelle tilaa ja loin alaluokkia runsaasti, jotta tekisin oikeutta aineistolle mahdollisimman hyvin. Vasta myöhemmin, aineiston luokittelussa pääluokkiin otin tueksi aikaisempien tutkimusten laadullisia luokitteluja oppimisesta ja tässä käytin useiden eri tutkijoiden tuloksia. Lisäksi keskustelin tulkinnoista perusteellisesti rinnakkaisluokittelijan kanssa.

Osatutkimuksen III haastatteluaineisto kerättiin käyttämällä laadukasta teknistä välineistöä. Kysymyslomakkeen toimivuutta testattiin yhden hitaasti edenneen opiskelijan esihaastattelulla. Menetelmän luotettavuutta lisättiin sillä, että sama henkilö sekä haastatteli että litteroi tallenteet pian haastattelun jälkeen. Aineiston teknisenä apuvälineenä käytetty ATLAS.ti-ohjelma mahdollisti aineiston systemaattisen käsittelyn ja helpotti analyysiprosessin hallintaa lisäten sen läpinäkyvyyttä.

Haastattelussa käytettiin puolistrukturoitua kyselylomaketta, jonka toinen rinnakkaisluokittelija huolellisesti tarkasti. Puolistrukturoitu haastattelu sopii hyvin tilanteisiin, joissa tutkimuksen kohteena ovat haastateltavan kannalta emotionaalisesti arat alueet, kuten epäonnistuminen opinnoissa (Hirsjärvi & Hurme 1980). Luottavuuden ja tutkimuksen yhteismitallisuuden lisäämiseksi kaikille haastateltaville esitettiin samat kysymykset, mutta kysymysten esittämisjärjestys saattoi vaihdella haastateltavasta riippuen. Haastatteluissa esitettiin tarpeen mukaan täydentäviä kysymyksiä varoen tekemästä johdattelevia kysymyksiä tai asettamasta kysymyksiä, jotka sisälsivät oletuksia tai tulkintoja opiskelijan aikaisemmista vastauksista. Lisäksi joissakin tapauksissa luotettavuuden varmistamiseksi samaa asiaa kysyttiin vielä uudestaan muuttaen hieman kysymyksen asettelua. Haastattelujen toteutusta voidaan pitää puolistrukturoidun ja teemahaastattelun välimuotona (Eskola & Suoranta 1998).

Haastattelupaikaksi valittiin pedagogisen yliopistonlehtorin työhuone, jossa hän vastaanottaa ja ohjaa opiskelijoita. Tila oli rauhallinen ja keskustelut käytiin

epämuodollisesti sohvapöydän ääressä. Haastattelujen luotettavuuden vuoksi hitaasti edenneiden opiskelijoiden kaikki haastattelut toteutettiin kahden viikon sisällä ja ensimmäiset haastattelut tehtiin noin viikon kuluttua ETAPPI-kirjeen saapumisesta. Vastaavasti nopeasti edenneet opiskelijat haastateltiin lyhyen ajanjakson aikana, mutta heidän haastattelunsa olivat noin puoli vuotta myöhemmin. Haastattelujen alussa nopeasti edenneille opiskelijoille muistutettiin, että haastattelu koskee ensimmäisen vuoden opintoja. Koska näiden kahden ryhmän haastattelut toteutettiin eri ajankohtina, on oletettavaa, että se on vaikuttanut tutkimustuloksiin tehden hitaasti ja nopeasti edenneiden opiskelijoiden välisen eron hivenen selkeämmäksi.

Nopeasti edenneiden ryhmää voidaan pitää edustavana (70 %). Sen sijaan hitaasti edenneiden opiskelijoiden osallistumisaste jäi alhaisemmaksi (31 %). Syynä saattoi olla se, että haastattelun luonne oli ohjauskeskustelu ja kutsuttujen joukossa oli opiskelijoita, jotka eivät katsoneet tarvitsevänsä ohjausta. Opintojen hitaampi eteneminen saattoi olla heille tietoinen valinta esimerkiksi perhesyistä. Lisäksi on todettava, että ETAPPI-järjestelmä poimii mukaan myös opiskelijoita, jotka ovat olleet läsnä syyslukukaudella, mutta eivät enää kevätlukukaudella ja sen vuoksi joka vuosi mukaan poimintaan päättyy opiskelijoita, jotka ovat esimerkiksi suorittamassa asevelvollisuuttaan. Haastattelujen perusteella voidaan kuitenkin todelta, että siihen osallistuneilla opiskelijoilla oli tarvetta ohjaukseen, eikä hidas eteneminen ollut heille tietoinen valinta, joten otosta voidaan pitää tältä osin edustavana.

Haastatteluaineistojen sisällönanalyysi toteutettiin samoja periaatteita käyttäen kuin avoimen hopsien vastausten analyysi. Alustavien aineistojen pääluokkiin luokittelun jälkeen luokissa havaittiin yhtäläisyyttä Pintrichin itsesäätelyalueiden kanssa ja luokittelu tarkistettiin sitä hyödyntäen.

5.7.2 Kvantitatiiviset menetelmät

Molempien OPPI-kyselyn tutkimusten kohdejoukkoa voidaan pitää edustavana, koska vastausprosentti oli erittäin korkea kyselyn pakollisuuden vuoksi. Opiskelijat olivat vastanneet hyvin huolellisesti kysymyksiin ja puuttuvien tietojen määrä oli hyvin matala.

Oppi-kyselyn oppimisen lähestymistapoja koskeva tutkimus

Osatutkimuksessa II opiskelijat luokiteltiin neljään klusteriin käyttäen OPPI-kyselyn 18 väittämää, jotka kuvasivat oppimisen lähestymistapojen erilaisia piirteitä. Myös kolmen ja viiden klusterin ratkaisua testattiin, mutta Parpalan ym. (2010) aikaisemmassa tutkimuksessa käyttämä neljän klusterin ratkaisu sopi tämän tutkimuksen aineistolle parhaiten ja yhteensopivuus oli korkea. Yhteensopivuutta testattaessa aikaisemmasta Helsingin yliopistoa koskevasta tutkimuksesta poistettiin oikeustieteen opiskelijat, jotta se ei vääristäisi testauksen tulosta.

Tutkimuksen aineistoa (N=550) voidaan pitää kohtuullisen suurena, ja tämän seurauksena muuttujien väliset erot tulevat helpommin merkitseviksi. Väitöstutkimuksessa opintomenestyksen ja oppimisen lähestymistapojen välillä oli merkitsevä yhteys, mutta vaikutusvoima jäi kuitenkin pieneksi. Opintomenestykseen vaikuttavat muutkin tekijät kuin oppimisen lähestymistavat, joita ei tässä väitöstutkimuksessa ollut mahdollista tutkia.

Opintomenestyksen indikaattorit

Osatutkimuksessa II opiskelijoiden opintomenestystä todennettiin kahden mittarin avulla: laskemalla opintorekisteristä opintopisteiden summa ja kurssiarvosanojen keskiarvo. Arvosanoja on käytetty useissa tutkimuksissa opintomenestyksen ja oppimisen laadun mittarina (Entwistle & Tait 1990; Entwistle ym. 1991; 2001; Lindblom-Ylänne & Lonka 1999; Lonka & Lindblom-Ylänne 1996; Meyer ym. 1990). Tässä tutkimuksessa opintomenestyksen näkökulmaa haluttiin laajentaa, ja toisena opintomenestyksen mittarina käytettiin opintopistekertymää, jota on aikaisemmissa tutkimuksissa käytetty vähän, ja joka on tärkeä yliopisto-opintojen etenemisen seurannassa. Molempia mittareita voidaan pitää määrällisinä, eikä kumpikaan niistä ole täysin yksiselitteinen. Opintopisteet karttavat, kun tentti saadaan läpi. Oikeustieteessä kurssikokonaisuudet ovat laajoja ja sen vuoksi yksikin isompi suorittamatta jäänyt tentti saattaa vaikuttaa opiskelijan sijoittumiseen opintomenestysryhmiin. Tutkimuksen kohdejoukkoa (N=550) voidaan pitää kuitenkin riittävänä suurena, joten yksittäisen opiskelijan opintopistemäärä ei vaikuta merkittävästi tulokseen. Annettuihin arvosanoihin luonnollisesti vaikuttavat tenttien luonne ja arvostelijan arviointikriteerit. Arvosteluasteikkoon vaikuttaa myös tieteenalan perinne (Bridges & Bourdillion 1999). Arvosteluasteikkoa Helsingin yliopiston oikeustieteellisessä tiedekunnassa voidaan pitää kapeana (Bärlund 2009). Arvosanaan 1 vaaditaan vähintään 50 % ja arvosanaan 5 vähintään 70 % kuulustelun kokonaispistemäärästä. Arvosteluasteikon kapeus on pakollisissa aineopinnoissa näkynyt siten, että lukuvuosina 2005–2008 arvosanan 5 osuus on ollut suurempi kuin arvosanan 4 osuus (Bärlund 2009). Edellä mainituista syistä hyvää tai heikkoa opintomenestystä ei voi yksiselitteisesti määritellä, ja se saattaa osittain selittää ristiriitaisia tuloksia esimerkiksi oppimisen lähestymistapojen ja opintomenestyksen välisestä yhteydestä.

Oppi-kyselyn opetus- ja opiskeluympäristöä koskeva tutkimus

Muodostettujen summamuuttujien luotettavuutta arvioitiin käyttämällä Cronbachin alfaa. Saadut reliabiliteettikertoimet olivat tyydyttäviä tai hyviä aineistossa, ja summamuuttujien luotettavuutta voidaan pitää riittävänä. Mittarin sisäistä yhdenmukaisuutta voidaan pitää kohtuullisen hyvänä. Kolme summamuuttujaa muodostettiin 8–10 väittämästä ja loput kolme muodostettiin 3–5 väittämästä. On kuitenkin todettava, että eräät opetus- ja oppimisympäristöä

mittaavat väitteet, kuten kysymykset kurssitehtävistä, eivät aina olleet sopivia oikeustieteen ympäristöön. Kaiken kaikkiaan summamuuttujat, jotka muodostettiin käyttäen Parpalaan ym. (2010) tutkimuksen summamuuttujia, toimivat hyvin myös tässä tutkimuksessa. Väittämistä muodostui mielekkäitä kokonaisuuksia ja reliabiliteetit olivat korkeita. OPPI-kyselyn opetus- ja opiskeluympäristöä koskevan kyselyn validiteettia voidaan siten pitää hyvänä. OPPI-kyselyn validiteettia on tutkittu perusteellisesti jo Anna Parpalaan (2010) väitöskirjassa ja sen on todettu olevan sekä validi tutkimusmittari että käytännön työkalu opetuksen ja oppimisen kehittämisessä.

6 Tulosten soveltaminen

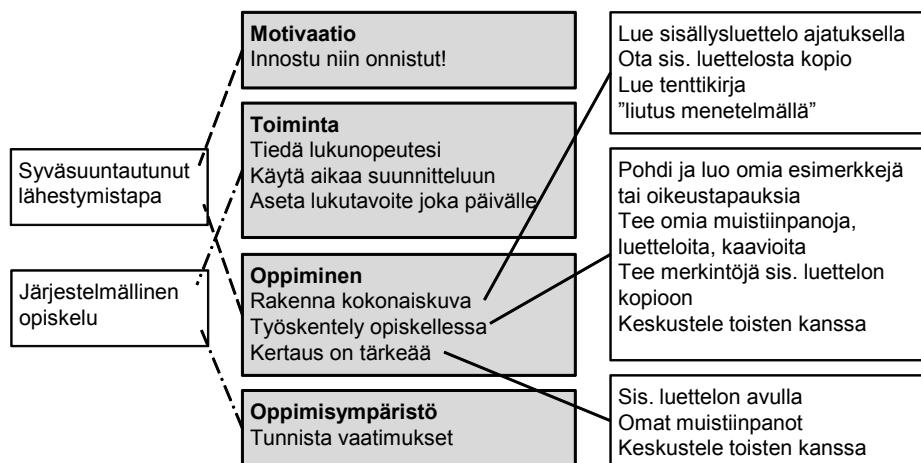
6.1 Opiskeliijaan kohdistuvat haasteet oikeustieteen opiskelussa

Kuormittava opetus- ja opiskeluympäristö asettaa opiskelijalle opiskeluun ja oppimiseen liittyviä haasteita. Väitöstutkimus osoitti, että oikeustieteen opintojen etenemisen kannalta itsesäätelytaidoilla on keskeinen asema. Hitaasti edenneiden opiskelijoiden itsesäätelytaidoissa oli havaittavissa puutteita vähintään yhdellä Pintrichin (1995; 2000) itsesäätelytaitojen alueella. Vastaavasti opiskelijat, joiden itsesäätelytaidot olivat hyvät, kykenivät etenemään vaativassa oikeustieteen opetus- ja opiskeluympäristössä nopeasti ja kokivat ympäristönsä positiivisesti ja siellä annettavan opetuksen hyödylliseksi. Nopeasti edenneiden opiskelijoiden käyttämät kognitiiviset strategiat edustivat syväsuuntautunutta lähestymistapaa, ja he mainitsivat käyttävänsä etenkin tietoa muokkaavia ja tehokkuuteen tähtääviä strategioita opiskellessaan. Väitöstutkimuksen tulos vahvisti syväsuuntauneen lähestymistavan ja järjestelmällisen opiskelun yhteyden hyvään opintomenestykseen. Tulos oppimisen lähestymistapojen yhteydestä kokemukseen opetus- ja opiskeluympäristöstä voidaan tulkita niin, että syväsuuntautunut lähestymistapa auttaa onnistumaan haastavissakin opetus- ja opiskeluympäristössä. Järjestelmällisten opiskelijoiden suuri osuus oikeustieteen opiskelijoiden joukossa tuo esille opintojen suunnittelun ja ajanhallinnan tarpeet oikeustieteen opetus- ja opiskeluympäristössä. Yhteenvetona voidaan todeta, että oikeustieteen opinnoissa menestyminen vaatii opiskelijalta hyviä itsesäätelytaitoja, ymmärtämiseen ja järjestelmällisyyteen tähtääviä oppimisen lähestymistapoja sekä kykyä käyttää erilaisia laadukkaita opiskelumenetelmiä. Yksilötasolla kehittämistoimenpiteet tulee kohdistaa erityisesti näille alueille, mutta kuten hitaasti edenneiden opiskelijoiden tutkimustulos osoitti, ohjaustarpeet vaihtelevat tapauskohtaisesti ja opiskelijoille on annettava tukea ja ohjausta yksilöinä.

6.2 Ohjauksen kehittäminen

Väitöstutkimus osoitti, että osa opintonsa aloittavista opiskelijoista tarvitsee tukea kehittääkseen opiskelumenetelmiään vastamaan paremmin oikeustieteen opetus- ja opiskeluympäristön tarpeisiin. Nopeasti edenneiden opiskelijoiden mainitsemat opiskelumenetelmät ja ”opiskelutaitovinkit” tarjoavat jatkossa uusille opiskelijoille konkreettisia esimerkkejä siitä, mihin suuntaan heidän kannattaa tarvittaessa kehittää opiskelumenetelmiään. Lähes neljännes opintonsa aloittavista opiskelijoista mainitsi opiskelumenetelmiä, joista opiskelijan aktiivisuuden taso ei ollut tunnistettavissa. On oletettavaa, että näiden opiskelijoiden joukossa on opiskelijoita, jotka eivät ole tietoisia omasta opiskelutyylistään ja joiden itsesäätelytaidoissa saattaa olla puutteita. Itsesäätelytaitojen kehittäminen vaatii työtä, ja Pintrichin (1995; 2000) mallin alueet voivat olla avuksi taitojen kehittämisessä. Ylipäätään

tietoisuus omien itsesääätelytaitojen tasosta ja niiden vaikutuksesta opintomenestykseen saattaa auttaa opiskelijaa parantamaan opiskelutaitojaan. Opinnoissaan hyvin menestyneiden opiskelijoiden tuloksia yhdistelemällä luotiin ohjauksen tueksi oikeustieteen opiskeluun ns. parhaat käytänteet -malli (Kuva 9). Se kuvaa tekijöitä, jotka vaikuttavat oikeustieteen opinnoissa menestymiseen. Mallia on käytetty syksyllä 2010 oikeustieteen opiskelijoiden hops-pienryhmyöskenteilyissä, ja sen avulla on keskusteltu oikeustieteen opetus- ja opiskeluympäristössä vaadittavista opiskelutaidoista. Lisäksi mallia on hyödynnetty yksilöohjauksessa, ja sen avulla on yhdessä keskustellen pyritty löytämään mahdollisia syitä opiskeluvaikeuksiin. Opiskelijoille mallia on havainnollistettu nelijalkaisen jakkaran avulla, jossa jokainen jakkaran jalka edustaa yhtä itsesääätelyaluetta (motivaatio, kognitio, käyttäytyminen ja opetus- ja opiskeluympäristö) ja jotka ovat välttämättömiä jakkaran pystyssä pysymiseen. Jos yksikin jakkaran jaloista puuttuu tai on rikki, kaatuu silloin sekä jakkara että sillä istuja. Vastaavasti yhden itsesääätelyalueen puuttuminen tai heikkous vaikuttaa heikentävästi opintomenestykseen. Tuolin poikkipuiden voidaan ajatella kuvaavan muita tekijöitä, kuten työssäkäyntiä ja aikaisempia opintoja, jotka eivät ole välttämättömiä, mutta ne voivat tukea oppimista. Jakkaraesimerkki on konkreettinen ja se on osoittautunut toimivaksi vertauskuvaksi ohjauksessa. Väitöstutkimuksen tulosten perusteella opiskelijoita tulisi ohjata toimimaan parhaat käytännöt -mallin mukaisesti.



Kuva 9. Oikeustieteen opiskelun parhaat käytännöt

Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden ohjauksessa tulee kiinnittää huomioita akateemisen integraation lisäksi sosiaaliseen integraatioon. Opiskelijoille tulee tarjota tukea opetus- ja opiskeluympäristön vaatimusten tunnistamiseksi. Vakiintuneen opiskelijatuutoroinnin lisäksi tarvitaan opettajatuutorointia (Honkamäki & Tynjälä 2007). Opettajatuutorointia on tiedekunnassa pilotoitu lukuvuosina

2008–2010 ja lukuvuodesta 2010–2011 lähtien jokaisella uudella opiskelijalla on nimetty opettajatuutori, jonka hän tapaa lukuvuoden aikana vähintään neljä kertaa. Opettajatuutoritoiminta kuuluu pakollisena osana hops-kurssiin.

6.3 Oikeustieteen vaativa opetus- ja opiskeluympäristö ja sen kehittäminen

Yliopistoyhteisössä opiskelijan opiskelutaidot eivät välttämättä ole opintomenestyksen ainoa haaste, vaikka väitöstutkimuksen tulos osoittaakin heidän opiskelutaidoissaan puutteita. Keskeinen kysymys on myös se, miten opetus- ja opiskeluympäristöä tulisi muuttaa ja miten luoda sellaisia käytäntöjä, jotka tukevat opiskelijan opiskelua ja oppimista. Oikeustieteen opetus- ja opiskeluympäristöä voidaan pitää suhteellisen pysyvänä, ja opiskelijajärjestöjen edustajat ovat jo vuosikymmeniä tuoneet esille samoja epäkohtia, kuten tenttikirjojen puutetta ja vuorovaikutuksen vähäisyyttä (Korpiola 2010).

Väitöstutkimuksen perusteella oikeustieteen opetus- ja opiskeluympäristöä voidaan pitää ensimmäisen vuoden opiskelijalle vaativana. Haastavaksi opetus- ja opiskeluympäristön tekivät puutteet opetuksen linjakkuudessa ja vallitsevat opetusmenetelmät, jotka painottuvat laajan tietomäärän siirtämiseen opiskelijoille, sekä opettajilta saatavan tuen ja palautteen vähäisyys. Tulosten perusteella voidaan ehdottaa, että työtä opetuksen linjakkuuden parantamiseksi tulee jatkaa systemaattisesti, ja huomiota tulee kiinnittää oppimistavoitteiden täsmälliseen määrittelyyn, opetettavan aineksen ja sisällön sekä oppimisen arviointimenetelmien valintaan ja opetusmenetelmien käyttöön (Biggs 1999; Biggs & Tang 2007). Lisäksi opetus- ja opiskeluympäristössä opetuksen suunnittelussa sisältöjen kattavuuden sijaan on ryhdytty panostamaan oppimislähtöiseen lähestymistapaan.

Helsingin yliopistossa pedagogista tukea on tarjottu yliopisto-opettajille oman työnsä kehittämiseen vuodesta 1999 lähtien. Oikeustieteen opettajat ovat osallistuneet sekä Helsingin yliopiston yliopistopedagogiikan tutkimus- ja kehittämissyksikön että oikeustieteellisen tiedekunnan järjestämiin yliopistopedagogisiin koulutuksiin. Lyhykestoinen, alle vuoden kestävä yliopistopedagoginen kurssi ei kuitenkaan välttämättä saa aikaan muutosta opettajan toiminnassa ja hänen lähestymistavoissaan opetukseen (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi 2008). Opettajilla ei välttämättä ole aikaa osallistua pidempikestoiseen koulutukseen, kun tutkimusyliopistossa painotetaan tutkimuksen tekemistä ja tutkijauralla kehittymistä. Koska opettajuuden ja opettajaidentiteetin kehittäminen on pitkäkestoinen prosessi, voisi pedagogisen koulutuksen lisäksi ja sen ohella olla tuloksellista, että oikeustieteellisessä tiedekunnassa tarjottaisiin oppiainekohtaisesti pitkäkestoisempaa pedagogista tukea ja täsmäkoulutusta. Tällaisessa toiminnassa tavoitteena olisi koko työyhteisön kehittäminen, jossa samalla tarjottaisiin opettajalle mahdollisuus oman opettajuutensa kehittämiseen.

Lisähaasteen opetus- ja opiskeluympäristön kehittämiselle tuo tieteenalalle tyypillinen opetussuunnitelman rakenne, jossa tieto ei muodosta selkeää hierar-

kiaa ja linkkejä eri oppiaineiden sisältöjen välille, vaan ne esiintyvät enemmänkin omina, itsenäisinä sisältöalueinaan (Becher 1987; Neumann ym. 2002). Tästä esimerkkinä on oikeustieteen vahva oppiaineautonomia ja opinkokonaisuuden jakautuminen yli kahteenkymmeneen itsenäiseen oppiaineeseen, jotka voidaan tietoperustansa näkökulmasta jakaa oikeuden yleistieteisiin ja lainopillisiin aineisiin. Oikeuden yleistieteissä, kuten oikeushistoriassa, -teoriassa, -sociologiasa ja -taloustieteessä, tutkimuksen metodinen perusta tulee olennaisesti muulta tieteenalalta kuin oikeustieteestä. Lainopilliset aineet koskevat eri elämänalojen oikeudellista sääntelyä kuten kauppaa, verotusta ja perhesuhteita. Oikeuden yleistieteiden ja lainopillisten oppiaineiden välillä on vuorovaikutusta, mutta opiskelijalle ne näyttäytyvät usein erillisinä oppiaineina, ja opiskelijapalautteen perusteella opiskelijoilla on toisinaan vaikeuksia ymmärtää niiden merkitystä asiantuntijuutensa rakentamiseen. Näyttää siltä, että oikeustieteen perus- ja aineopinnot muodostavat helminauhan, jonka kokonaisuuden opiskelijat ymmärtävät vasta, kun se alkaa olla valmis oikeusnotaaritutkinnon loppupuolella. Tämän vuoksi on tärkeää lisätä oppiaineiden välistä yhteistyötä ja yhdessä arvioida ja kehittää erityisesti oikeusnotaarin tutkintoa. Tiedekunnassa onkin vuonna 2010 käynnistetty opetuksen kokonaissuunnittelun kehittämishanke, jonka tavoitteena on kehittää oikeusnotaaritutkintoa. Hankkeessa opetuksen sisältöjä tullaan tarkastelemaan kompetenssilähtöisesti, jotta oppiaineiden ydinalueet kirkastuisivat, mahdolliset oppiaineiden rajapinnat löydettäisiin ja vähennettäisiin tutkinnon pirstaleisuutta sekä toisaalta päällekkäisyyksiä. Lisäksi tavoitteena on etsiä uusia vaihtoehtoisia opintopolkuja nykyisen mallin rinnalle.

6.4 Jatkotutkimukset

Väitöstutkimus kohdistui ensimmäisen vuoden opiskelijoihin kattavasti sisältäen kolme vuosikurssia. Jatkotutkimuksissa tulisi selvittää tämän opiskelijajoukon oppimisen lähestymistapojen pysyvyyttä. Muuttuuko opiskelijoiden lähestymistapa oppimiseen opintojen edetessä ja osoittautuuko oikeustieteen opettajien näkemys pänttäävistä pintasuuntautuneista opiskelijoista paikkansa pitäväksi myöhemmässä vaiheessa opintoja? Tapahtuuko opintomenestysryhmissä muutoksia ja muuttuvatko opiskelijoiden käsitykset opetus- ja opiskeluympäristöstä? Pitkitäistutkimusta varten oikeustieteen opiskelijat vastaavat notaaritutkinnon loppuvaiheessa uudelleen OPPI-kyselyyn, osana pakollista maisterivaiheen hopsia.

Opiskelijoiden opintomenestystä on tässä väitöstutkimuksessa arvioitu opintopisteiden ja kurssiarvosanojen keskiarvojen avulla. Yliopisto-opinnoissa oppimisen keskeisenä tavoitteena pidetään akateemisen asiantuntijuuden kehittymistä. Oikeustieteessä tavoitteena pidetään oikeudellisen ajattelun kehittymistä. Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden oikeudellisen ajattelun kehittymistä ja käsitteellistä muutosta seuraamalla voisi löytää uusia työkaluja opiskelijoiden ohjaukseen.

Kuten tulokset osoittivat, itsesäätelytaidot vaikuttavat opiskelijoiden opintojen etenemiseen, ja sen vuoksi olisi hyödyllistä vuosittain kartoittaa opintonsa

aloittavien opiskelijoiden itsesäätelytaitoja. OPPI-kyselyyn voisi liittää mukaan osion, joka mittaa itsesäätelytaitoja, ja yksilöön kohdistuvat kyselyt voisi toteuttaa heti opintojen alussa. Näin opiskelijat saisivat heti opintojen alussa palautetta sen hetkisestä opiskelutaitojensa sopivuudesta yliopisto-opintoihin.

Lähteet

- Ansela, M., Haapaniemi, T. & Pirttimäki, S. (2005). *Yliopisto-opiskelijan hops: Ohjaajan opas*. Kuopio: Kuopion yliopisto, oppimiskeskus.
- Aronen, P. (2004). *Bologna-prosessi Helsingin yliopistossa. Katsaus tutkinnon-uudistuksen organisointiin*. [www.helsinki.fi/tutkinnonuudistus/materiaalit/raportit/BOLOGNA_raportti_08102004.pdf]
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K. & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243–260.
- Becher, T. (1987). The disciplinary shaping of the profession. Teoksessa B. R. Clark (Toim.), *The academic profession* (s. 271–303). Berkeley CA: University of California Press.
- Becher, T. (1994) The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19(2), 151–161.
- Becher, T. & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines* (2. painos). Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, LEA.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1996). Rethinking learning. Teoksessa D. R. Olson & N. Torrance (Toim.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (s. 485–513). Oxford: Blackwell.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8(4), 381–94.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1988). Approaches to learning and essay writing. Teoksessa R. R. Schmeck (Toim.), *Learning strategies and learning styles* (s. 185–228). New York: Plenum Press.
- Biggs, J. (1993a). From theory to practise: A cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, 12(1), 73–85.
- Biggs, J. (1993b). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3–19.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364.
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57–75.

- Biggs, J. (2001). Enhancing learning: A matter of style or approach. R. J. Sternberg & L. Zhang (Toim.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (s. 73–102). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (2. painos). Ballmoor, Buckingham: Society for Research into Higher Education, Open University Press.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (3. painos). Maidenhead: Open University Press.
- Biglan, A. (1973a). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 195–203.
- Biglan, A. (1973b). Relationships between subject matter characteristics and the structure and output of university departments. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 204–213.
- Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199–231.
- Bridges, P. & Bourdillon, B. (1999). Discipline-related marketing behaviour using percentages: A potential cause of inequity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(3), 285–300.
- Brinkworth, R., McCann, B., Matthews, C. & Nordstrom, K. (2009). First year expectations and experiences: Student and teacher perspectives. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 58(2), 157–173.
- Bärlund, J. (2009). Oikeudenmukainen arvosana? Helsingin yliopiston oikeustieteellisen tiedekunnan arvosanakäytännöistä. *Oikeus*, 2009, 2, 159–178.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2. painos). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cook, A. & Leckey, J. (1999). Do expectations meet reality? A survey of changes in first-year student opinion. *Journal of Further & Higher Education*, 23(2), 157–171.
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22(2), 14–22.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunck (Toim.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2. painos, s. 191–226). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cowan, J. (1998). *On becoming an innovative university teacher: Reflection in action*. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- Crisp, G., Palmer, E., Turnbull, D., Nettelbeck, T., Ward, L., LeCouteur, A., Sarris, A., Strelan, P. & Schneider, L. (2009). First year student expectations: Results from a university-wide student survey. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 6(1), 11–26.

- Davies, R. & Elias, P. (2003). Dropping out: A Study of Early Leavers From Higher Education. Research Report 386. London Department for Education and Skills. Lontoo. [www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR386.pdf]
- Diseth, Å. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality*, 17(2), 143–155.
- Diseth, Å. (2007). Approaches to learning, course experience and examination grade among undergraduate psychology students: Testing of mediator effects and construct validity. *Studies in Higher Education*, 32(3), 373–388.
- Doschy, F., Segers, M. & Buel, M. (1999). The relation between assessment practices and outcomes of studies: The case of research on prior knowledge. *Review of Educational Research*, 69 (2), 145–186.
- Eerola, S. & Vadén, T. (2005). Vailla punaista lankaa - vai kysymystä? Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (Toim.), *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä* (s. 75–87). Tampere: Tampere University Press.
- Entwistle, N. (1987). A model of the teaching-learning process. Teoksessa J. T. Richardson, M. W. Eysenck & D. W. Piper (Toim.), *Student learning: Research in education and cognitive psychology* (s. 13–28). Philadelphia: The Society for Research into Higher Education.
- Entwistle, N. (1997). Contrasting perspectives on learning. Teoksessa F. Marton, D. Hounsel & N. Entwistle (Toim.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (2. painos, s. 39–58). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Entwistle, N., Hanley, M. & Hounsel, D. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8(4), 365–380.
- Entwistle, N. & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325–345.
- Entwistle, N., McCune, V. & Hounsel, J. (2002). *Approaches to studying and perceptions of university teaching-learning environments: Concepts, measures and preliminary findings. Occasional report 1. ETL project*. University of Edinburg. [www.ed.ac.uk/etl]
- Entwistle, N., McCune, V. & Walker, P. (2001). Conceptions, styles, approaches within higher education: analytic abstractions and everyday experience. Teoksessa R. J. Sternberg & L. Zhang (Toim.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (s. 103–136). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Entwistle, N., Meyer, J. H. F. & Tait, H. (1991). Student failure: Disintegrated patterns of study strategies and perceptions of the learning environment. *Higher Education*, 21(2), 249–261.

- Entwistle, N. & Peterson, E. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41(6), 407–428.
- Entwistle, N. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N. & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations on teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, 169–194.
- Entwistle, N. & Tate, H. (1995). Approaches to studying and perceptions of learning environment across disciplines. Teoksessa N. Hativa & M. Marincovitch (Toim.), *Disciplinary differences in teaching and learning: Implications for practice* (s. 93–103). San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Eriksson, I. & Mikkonen, J. (2003). *Opiskelun ohjaus yliopistossa*. Helsinki: Edita.
- Erkkilä, M. (2009). *Strategisesti suorittaan? Teknillistieteellisen alan opiskelijoiden kandidaattivaiheen opintojen eteneminen, opiskeluorientaatiot ja opiskelukokemukset uudesta kaksiporaisesta tutkintorakenteesta*. Espoo: HSE Print.
- Eronen, S., Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*, 8(2), 159–177.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fyrenius, A., Wirell, S. & Silen, C. (2007). Student approaches to achieving understanding – approaches to learning revisited. *Studies in Higher Education*, 32(2), 149–165.
- Garcia, T. & Pintrich, P. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Toim.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (s. 127–153). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gellert, C. (1992). Faculty research. *The Encyclopedia of Higher Education* 3, 1634–1641.
- Gerdes, H. & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72(3), 281–288.
- Gijbels, D., Watering, V., Dochy, F. & Van den Bossche, P. (2005). The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education – EJPE (Instituto Superior De Psicologia Aplicada)*, 20(4), 327–341.

- Haarala-Muhonen, A. & Ruohoniemi, M. (2006). Hopsilla laatua opintojen ohjaukseen sekä opetuksen ja oppimisen kehittämiseen. Teoksessa M. Ansela, T. Haapaniemi & J. Jäntti (Toim.), *Laatunäkökulmia yliopisto-opiskelijan hopsiin* (s. 117–140). Kuopio: Kuopion yliopisto, oppimiskeskus.
- Hailikari, T., Nevgi, A. & Komulainen, E. (2007). Academic self-beliefs and prior knowledge as predictors of student achievement in mathematics: A structural model. *Educational Psychology*, 28(1), 59–71.
- Heikkilä, A., Mikkonen, J., Nieminen, J. & Vehviläinen, S. (2009). HOPS-ohjaus yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (Toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 372–379). Tampere: Tampere University Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1980). *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Honkimäki, S. & Tynjälä, P. (2007). Study orientations in different tutoring environments: University language students' first two years. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 183–199.
- Huotari, M., Nevgi, A., Joutsenvirta, T. & Koski-Kotiranta, S. (2006). Monitieteellisiä aineksia kirjasto- ja tietopalvelualan koulutuksen innovatiiviseen kehittämiseen. *Pedagogiikka ja media*, 23(3), 3–14.
- Häyrynen, Y. Perho, H., Kuittinen, M. & Silvennoinen, J. (1992). *Ilmapiirit, kentät ja kulttuurit: Suomen korkeakoulutus 1973–1989*. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja No. 15. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kangas, U. (Toim.). (1998). *Oikeustiede suomessa 1900–2000*. Helsinki: Werner Söderström Lakitieto.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255–275.
- Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape students' perceptions of their workload. *Studies in Higher Education*, 29(2), 165–184.
- Kember, D. (2009). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *Higher Education*, 58(1), 1–13.
- Kember, D. & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5), 469–490.
- Kember, D. & Leung, D. (2006). Characterising a teaching and learning environment conducive to making demands on students while not making their workload excessive. *Studies in Higher Education*, 31(2), 185–198.
- Kiewra, K., DuBois, N., Christian, D., McShane, A., Mayerhoffer, M. & Roskelley, D. (1991). Note-taking functions and techniques. *Journal of Educational Psychology*, 83, 240–245.
- Kolb, D. (1984). Learning styles and disciplinary differences. Teoksessa A. W. Chickering (Toim.), *The Modern American College: Responding to the new realities of diverse students and a changing society* (s. 232–255). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Korhonen, V. (2005). Merkittävät oppimiskokemukset yliopisto-opiskelussa. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (Toim.), *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä* (s. 55–74). Tampere: Tampere University Press.
- Korhonen, V. (2007). Opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opintopolun eri vaiheissa. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (Toim.), *Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa* (s. 129–145). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Korhonen, V. (2011). Towards inclusive Higher Education? – Outlining a Student-centered Counselling Framework for Strengthening Student Engagement. Teoksessa P. Gonon & S. Stolz (Toim.) *Themes of inclusion and exclusion. Studies in Vocational Education and Culture series*. Peter Lang. (julkaisutavana)
- Korpiola, M. (2010). *Ystäviä, politiikkaa ja oikeustieteen opintoja: Pykälä ry 1935–2010*. Helsinki: Edita.
- Kota-tietokanta. Opetus- ja kuttuuriministeriö. [kotaplus.csc.fi/online/Etusivu.do]
- Kurri, E. (2006). *Opintojen pitkittymisen dilemma : Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista*. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus.
- Lahtinen, V., Lonka, K. & Lindblom-Ylänne, S. (1997). Spontaneous study strategies and the quality of knowledge construction. *British Journal of Educational Psychology*, 67(1), 13–24.
- Lairio, M. & Penttinen, L. (2005). Kohti uutta ohjauskulttuuria. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (Toim.), *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä* (s. 19–44). Tampere: Tampere University Press.
- Lairio, M. & Penttinen, L. (Toim.). (2007). *Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Laitinen, A. (1994). *Joustava opettajuus muuttuvissa konteksteissa: Opiskelun itseohjautuvasta etenemisestä ammatillisessa opettajakoulutuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Laitinen, K., Pekonen, E. & Pirttimäki, S. (2009). *Hopskäytäntöjen nykytilanne – hopsohjaajien näkemyksiä tutkintouudistuksen tavoitteiden toteutumisesta*. Kuopio: Oppimiskeskus Kuopion yliopisto.
- Laki yliopistolain muuttamisesta 556/2005 (2005). [www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050556]
- Lau, L. (2003). Institutional factors affecting student retention. *Education*, 124(1), 126–136.
- Lindblom-Ylänne, S. (2003a). Broadening an understanding of the phenomenon of dissonance. *Studies in Higher Education*, 28(1), 63.
- Lindblom-Ylänne, S. (2003b). *Final report of the evaluation of the faculty of law. Evaluation of the quality of education and the degree programmes of the University of Helsinki*. No. 13. Helsinki: Yliopistopaino.

- Lindblom-Ylänne, S. (2004). Raising students' awareness of their approaches to study. *Innovations in Education & Teaching International*, 41(4), 405–421.
- Lindblom-Ylänne, S. & Lonka, K. (1999). Individual ways of interacting with the learning environment – Are they related to study success? *Learning and Instruction*, 9, 1–18.
- Lindblom-Ylänne, S. & Lonka, K. (2001) Students' perceptions of assessment practices in a traditional medical curriculum. *Advances in Health Sciences Education*, 6(2), 121–140.
- Lonka, K. & Lindblom-Ylänne, S. (1996). Epistemologies, conceptions of learning and study practices in medicine and psychology. *Higher Education*, 31(1), 5–24.
- Lähteenoja, S. (2010). *Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon: Sosiaalipsykologinen näkökulma*. Väitöstudkimus. Helsingin yliopisto: Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 23.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4–11.
- Marton, F. & Säljö, R. (1997). Changing conceptions of learning and research. Teoksessa F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Toim.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (2. painos, s. 211–236). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F., Dahlgren, L., Svensson, L. & Säljö, R. (1980). *Oppimisen ohjaaminen*. Espoo: Weilin + Göös.
- Mayer, R. E. (1992). Cognition and instruction: Their historic meeting within educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 405–412.
- Mayer, R. E. (1996). Learners as information processors: Legacies and limitations of educational psychology's second metaphor. *Educational Psychologist*, 31(3), 151–161.
- McCarthy, M. & Kuh, G. (2006). Are students ready for college? What student engagement data say. *Phi Delta Kappan*, 87(9), 664–669.
- McCune, V. & Entwistle, N. (2010). Cultivating the disposition to understand in 21st century university education. *Learning and Individual Differences*. (Ennakkojulkaisu internetissä 30.10.2010.)
- McInnis, C., James, R. & Hartley, R. (2000). *Trends in the first year experience*. Canberra: AGPS.
- Meyer, J. H. F. (1991). Study orchestration: The manifestation, interpretation and consequences of contextualised approaches to studying. *Higher Education*, 22(3), 297–316.
- Meyer, J. H. F. (2000). The modelling of 'dissonant' study orchestration in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 15(1), 5–18.
- Meyer, J. H. F., Parsons, P. & Dunne, T. (1990). Study orchestration and learning outcome: Evidence of association over time among disadvantaged students. *Higher Education*, 20(3), 245–269.

- Moses, I. (1990). Teaching, research and scholarship in different disciplines. *Higher Education*, 19(3), 351–375.
- Mäkinen, J. (1997). *Sosiokulttuurinen tausta ja yliopistoon sosiaalistuminen*. Tutkimus Turun yliopiston oikeustieteellisessä tiedekunnassa. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto.
- Mäkinen, J. (1999). Oikeustieteen opiskelijoiden perhetaustat ja sosiaalistuminen. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (Toim.), *Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen: Tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimis-psykologisista taustoista Turun yliopistossa* (s. 59–78). Turku: Pallosalama Oy.
- Mäkinen, J. & Olkinuora, E. (2002). Mitä mielessä yliopisto-opiskelun alkumetreillä? Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden yleisorientaatiot. *Kasvatus* 33(1), 21–33.
- Nelson, T. & Narens, L. (1990). Metamemory: A thoretical framework and new findings. Teoksessa G. Bower (Toim.), *The psychology of learning and motivation* (s. 125–141). New York: Academic Press.
- Neumann, R. (2001). Disciplinary differences and university teaching. *Studies in Higher Education*, 26(2), 135–146.
- Neumann, R., Parry, S. & Becher, T. (2002). Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 27(4), 405–417.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2005) Mihin yliopistopedagogiikkaa tarvitaan? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (Toim.), *Uudenlaisia maistereita: kasvatusalan koulutuksen kehittämislinoja*. (s. 73–85). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Niikko, A. (2000). *Portfolio oppimisen avartajana*. Helsinki: Tammi.
- Nummenmaa, A. R. & Soini, H. (2008). Akateeminen ohjaus. Teoksessa A. R. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (Toim.), *Hyvä tohtori!: Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja* (s. 49–72). Tampere: Tampere University Press.
- Oikeustieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2005–2006*. (2005). Oikeustieteellinen tiedekunta. Helsinki: Yliopistopaino.
- OPM. (2001). *Korkeakoulutuksen kansainvälisen toiminnan strategia*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2001:23. Opetusministeriö.
- OPM. (2002). *Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:39. Opetusministeriö.
- Parpala, A. (2010). *Exploring the experiences and conceptions of good teaching in higher education: Development of a questionnaire for assessing students' approaches to learning and experiences of the teaching-learning environment*. Väitöstutkimus. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 230.

- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T. & Hirsto, L. (2010). Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 269–282.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S. & Myllylä, J. (2008). Oppimisen ja oppimisympäristöjen tutkimus osana yliopiston palautejärjestelmää – OPPI-kyselyn tausta ja sovellutuksesta. *Pedaforum Yliopistopedagoginen tiedotuslehti*, 1, 4–7.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research* (1. painos). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 128–148.
- Pask, G. (1988). Learning strategies, teaching strategies, and conceptual of learning style. Teoksessa R. Schmeck (Toim.), *Learning strategies and learning styles* (s. 83–100). New York: Plenum Press.
- Peper, R. & Mayer, R. (1986). Generative effects of note-taking during science lectures. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 34–38.
- Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Pihlajamäki, H. & Lindblom-Ylänne, S. (2001). Langdellin ja Deweyn ongelmat: Oikeustieteen opetuksen uudet haasteet. *Oikeus*, 2, 169–183.
- Pihlman, M. (1994). *Silta yli synkän virran?: Opettajatutoreita yliopistoon*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pintrich, P. (1995). *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Teoksessa M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Toim.), *Handbook of self-regulation* (s. 451–502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
- Pintrich, P. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
- Pitkethly, A. & Prosser, M. (2001). The first year experience project: A model for university-wide change. *Higher Education Research & Development*, 20(2), 185–198.
- Poikela, S. (2003). *Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen*. Tampere: Tampere University Press.
- Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18(2), 109–120.

- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29–43.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2009). Yliopisto-opettajien opetukselliset lähestymistavat ja yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (Toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 372–379). Tampere: Tampere University Press.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (2001). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Buckingham England: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2. painos). London: Routledge.
- Repo, S. (2010). *Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä*. Helsingin yliopisto. Väitöstutkimus. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 228.
- Richardson, J. T. E. (2005). Students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching in higher education. *Educational Psychology*, 25(6), 673–680.
- Rucker, M. J. (2002). Gender changes and the future of our profession. *Journal of veterinary medical education*, 29(2), 63–65.
- Ruohoniemi, M., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S. & Katajavuori, N. (2010). Relationships between students' approaches to learning, perceptions of the teaching-learning environment, and study success: A case study of third-year veterinary students. *Journal of veterinary medical education*, 37(3), 282–288.
- Ryan, A. & Pintrich, P. (1997). "Should I ask for help?" the role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 329–341.
- Rytkönen, H., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Virtanen, V. & Postareff, L. Factors affecting bioscience students' academic achievement. *Arvioitavana*.
- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. (2010). Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:18.
- Saari, S. & Frimodig, M. (2009). *Leadership and management of education. Evaluation of education at the University of Helsinki 2007–2008*. No. 58. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sadler, I. (2009). *Development of new teachers in higher education: Interactions with students and other influences upon approach to teaching*. Väitöstutkimus. The University of Edinburg.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1991). Literate expertise. Teoksessa K. Andersson & J. Smith (Toim.), *Toward a Central Theory of Expertise*. Prospects and the Acquisition of Knowledge, (s. 137–165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Schmeck, R. (1988). What is learning? Teoksessa R. Schmeck (Toim.), *Learning strategies and learning styles* (s. 3–20). New York: Plenum Press.
- Siitari, S., Hirsto, L. & Vähäkangas, P. (2006). Hops – opintojen etenemisen ja oppimisprosessin tukena. Kokeilu ja sen pohjalta luodut käytänteet Helsingin yliopiston teologisessa tiedekunnassa. Teoksessa M. Ansela, T. Haapaniemi & J. Jäntti (Toim.), *Yliopisto-opiskelijan hops: Prosessien kehittämiskuvauksia* (s. 186–219). Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction* (3. painos). London: SAGE.
- Smith, S. N. & Miller, R. J. (2005). Learning approaches: Examination type, discipline of study, and gender. *Educational Psychology*, 25(1), 43–53.
- Squires, G. (1999). *Teaching as a professional discipline*. London: Falmer Press.
- Svensson, L. (1976). *Study skill and learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Svensson, L. (1985). Miten opitaan. Teoksessa F. Marton, L. Dahlgren, L. Svensson & R. Säljö (Toim.), *Oppimisen ohjaaminen* (s.49–78). Espoo: Weilin+Göös.
- Tam, M. (2002). University impact on student growth: A quality measure? *Journal of Higher Education Policy & Management*, 24(2), 211–218.
- Tarkkonen, L. & Vehkalahti, K. (2005). Measurement errors in multivariate measurement scales. *Journal of Multivariate Analysis*, 96(1), 172–189.
- Tenhula, T. & Pudas, A. (1994). *Tutorointi suomalaisessa korkeakouluopetuksessa – holhousta vai opiskelun tukemista?*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Tilastokeskus. (2006). *Koulutustilastot*. [www.stat.fi/til/opku/2004/opku_2004_2006-05-22_tie_001.html]
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599–623.
- Tinto, V. (2002). Taking student retention seriously. Puhe American association of collegiate registrars and admissions officers -yhdistyksen vuosikokouksessa 15.4.2002 Minneapolisissa, Minnesotassa. [survey.csuprojects.org/gedocuments/taking-student-retention-seriously--rethinking-the-first-year-of-college]
- Tinto, V. (2003). Promoting student retention through classroom practice. Esitelmä konferenssissa International Conference on Enhancing Student Retention. Amsterdam 5.7.11.2003. [www.staffs.ac.uk/accessstudies/docs/AmsterpaperVT(2)L.doc]
- Tinto, V. & Goodsell, A. (1993). Freshman interest groups and the first year experience: Constructing student communities in a large university. Artikkelit esitetty Annual Meeting of the College Reading and Learning Association. Kansas City, huhtikuu 1993. [search.proquest.com/docview/62869169/abstract/embedded/7YoS3CGPHOKZoBNX]

- Tinto, V. & Russo, P. (1994). Coordinated studies programs: Their effect on student involvement at a community college. *Community College Review*, 22(2), 16–25.
- Tulossopimus, Opetusministeriön ja Helsingin yliopiston välinen tulossopimus kaudelle 2007–2009. (Tulostettu 8.20.2010.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5. painos). Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P., Salminen, R., Sutela, T., Nuutinen, A. & Pitkänen, S. (2005). Factors related to study success in engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 30(2), 221–231.
- Vehviläinen, S. (2001). *Ohjaus vuorovaikutuksena*. Helsinki: Gaudeamus.
- Vermunt, J. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 149–171.
- Vermunt, J. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49(3), 205–234.
- Vermunt, J. & Endedijk, M. (2010). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*. (Ennakkojulkaisu internetissä 1.12.2010.)
- Vermunt, J. & Van Rijswijk, F. (1988). Analysis and development of students' skill in self-regulated learning. *Higher Education*, 17(6), 647–682.
- Vermunt, J. & Vermetten, Y. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359–384.
- Vuorinen, R., Karjalainen, M., Myllys, H., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Holm, K. (2005). *Opintojen ohjaus korkeakouluissa – seuranta 2005*. [www.kka.fi/files/197/KKA_0505V.pdf]
- Watkins, D. (2001). Correlates of approaches to learning: A cross-cultural meta-analysis. Teoksessa R. J. Sternberg, & L. Zhang (Toim.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (s. 165–195). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616–622.
- Ylijoki, O. (2000). Disciplinary cultures and the moral order of studying – A case-study of four Finnish university departments. *Higher Education*, 39(3), 339–362.
- Ylijoki, O. (2004). *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio* (4. painos). Tampere: Vastapaino.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(3), 73–86.

Liitteet

Liite 1. Avoin hops

ON-TUTKINNON ALKUVAIHEEN POHDINTAKYSYMYKSIÄ

Seuraavan osion avoimet kysymykset on tarkoitettu omien lähtökohtiesi, opiskelutaitojesi ja tavoitteittesi pohdinnan tueksi. Tarkoituksena on, että tiedostat omat opiskeluresurssisi (esimerkiksi vahvuutesi ja heikkoutesi, sinulle sopivat oppimistavat sekä sen miten aiot yhdistää opiskelun muuhun elämääsi). Opintosuunnitelmataulukot on tarkoitettu sinun lisäksesi opinto-ohjausta antavien nähtäväksi. Sen sijaan HOPSin pohdintakysymykset on tarkoitettu selkiyttämään omaa ajatteluasi, eikä vastauksiasi sellaisenaan tarvitse näyttää muille. Sinua voidaan kuitenkin pyytää laatimaan tiivistelmä vastaustesi perusteella esimerkiksi tavoitteistasi tai siitä, miksi valitsit tämän opiskelualan.

Kysymyksiin ei ole oikeita tai vääriä vastauksia – pohdinta oman motivaatiosi ja lähtökohtiesi kannalta on olennaisinta. Toivottavasti kysymykset auttavat sinua suuntaamaan opintoja kiinnostuksesi kohteisiin. Voit vastata kysymyksiin vapaamuotoisesti ja niin laajasti kuin katsot itsesi kannalta tarpeelliseksi. Voit itse valita, haluatko keskustella pohdintakysymysten aiheista esimerkiksi ryhmätapaamisissa tai opiskelijatovereittesi kanssa. Usein keskustelu voi auttaa selkiyttämään tavoitteita. Voit myös halutessasi varata ajan henkilökohtaiseen tapaamiseen pääainelaitoksesi HOPS-ohjaajan tai tiedekunnan opintoneuvojien tai pedagogisen yliopistonlehtorin kanssa.

Harjoituksia ja lisätietoja oman oppimisen arvioinnista ja opiskelun suunnittelusta löydät verkosta osoitteista

<http://www.virtuaaliyliopisto.fi/palvelut/iq/iqform/> sekä

<http://ovi.joensuu.fi/>

Lähtökohdat

Miksi päätit lähteä opiskelemaan oikeustiedettä?

Mikä oikeustieteen opinnoissa tuntuu kiinnostavimmalta?

Mistä muista aineista olet kiinnostunut?

Mitkä valinnaiset opintojaksot tukisivat opiskeluasi?

Mitä odotat oman alasi opiskelulta?

Opiskelu

Miten opit mielestäsi parhaiten (kirjoittamalla, kuuntelemalla, lukemalla, tekemällä)?

Mitä opiskelutaitojasi haluaisit kehittää?

Minkälaisessa ympäristössä opiskelet tehokkaimmin?

Mikä opinnoissa on tähän mennessä tuntunut vaikeimmalta? Miten olet selviytynyt ongelmatilanteissa?

Minkä verran aikaa ja voimavaroja sinulla on käytettävissä päivittäiseen opiskeluun?

Aiotko hakeutua vaihto-opiskelijaksi ulkomaille opintojesi aikana? Milloin ja minne? Miten voisit hyödyntää ulkomailla suorittamiasi opintoja tutkinnossasi?

Miten otat kieliopinnot huomioon suunnitelmassasi?

Opiskelun ja muun elämän yhteensovittaminen

Onko elämässäsi asioita, jotka erityisesti edistävät opiskeluasi?

Miten opiskelu, perhe, ystävät, työssäkäynti, harrastukset, vapaa-aika yms. rytmittävät elämääsi?

Onko elämässäsi asioita, jotka voivat hankaloittaa opiskeluasi? Miten voit sovittaa yhteen näitä tekijöitä opiskelusi kanssa?

Mistä saat apua ja tukea opiskelutaitoihin ja opintojen suunnitteluun liittyvissä ongelmissa?

Jos elämäntilanteestasi johtuen ON-tutkinnon kolmen vuoden tavoitesuoritus aika tuntuu kohdallasi mahdottomalta, mikä on oma tavoiteaikataulusi? (Käytä opintosuunnitelmalomaketta aikataulullisesti niin pitkälle kuin mahdollista ja jatka tarvittaessa omaa suunnitelmaasi vapaamuotoisesti lomakkeessa tai erillisellä paperilla.)

Työelämä

Millaiset työtehtävät kiinnostavat sinua? Minkälaisiin työtehtäviin tähtäät tutkinnollasi?

Mikä on sinulle tärkeää työelämässä?

Millaista aiempaa opiskelu-, työ- ja muuta kokemusta (järjestötoiminta, harrastustoiminta jne.) sinulta löytyy? Miten ne tukevat opintojasi ja työelämätavoitteitasi?

Minkälaista työkokemusta haluaisit hankkia opintojesi aikana (esim. kesätyöt/työharjoittelu kotimaassa tai ulkomailla)? Missä opintojesi vaiheessa?

Liite 2. Oikeustieteellisen tiedekunnan OPPI-kysely 2007



HELSINGIN YLIOPISTO

HELSINGFORS UNIVERSITET

UNIVERSITY OF HELSINKI

Yliopistopedagogikan tutkimus- ja kehittämissivuston (TYT) koordinoima opiskelijakysely

Opiskelukokemuskysely 2007 Oikeustieteellinen tiedekunta

Tämän tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa opiskelijoiden opiskelusta ja opetuksesta eri tieteenaloiilla. Kysely toteutetaan Helsingin yliopiston eri tiedekunnissa, ja tuloksia tullaan hyödyntämään tiedekuntien opetuksen kehittämisessä. Kyselylomake sisältää opiskeluun ja opetuksen järjestämiseen liittyviä kysymyksiä ja välttämättä. Kyselyn tavoitteena on saada mahdollisimman tarkka kuva kokemuksista ja mielipiteistä koskien opiskelua ja opetusta. Kysymyksiin ei ole hyviä tai huonoja vastauksia. Saat myös itse palautetta omasta oppimisesta ja opiskelusta. Palautteen antamista varten tarvitseminen opiskelijanumerosi. KYSELYN VASTAUKSIA KÄSITELLÄÄN LUOTTAMUKSELLISESTI.

Osa 1: TAUSTATIEDOT

1. Sukunimi

2. Etunimet

3. Opiskelijanumero

4. Sukupuoli

nainen

mies

5. Tiedekunta

Oikeustieteellinen tiedekunta

6. Tiedekunnassa suoritettavan tutkimuksen aloittamisvuosi

2006

Jos aloittamisvuotta ei ole, jätä tyhjä.

muu, kerro mikä.

7. Onko sinulla aiempia yliopisto-opintoja ennen nykyistä tiedekuntaa?

ei

kyllä

Jos vastaat kyllä, niin mistä olet suorittanut aiempia yliopisto-opintoja?

8. Suorittettujen opintopisteiden (opp) määrä arvella

Osa 2: YLEINEN OPETUKSEN KEHITTÄMINEN

1. Pohdi opintojasi (nykyisessä) tiedekunnassasi/ pääaineessasi ja ota kantaa seuraaviin väittämiin.

Järjestelyt ja rakenne

	täysin eri mieltä	siitä välillä	täysin samaa mieltä
1. Minulle on selvää, mitä kurssilla tulisi oppia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Opiskeltavat asiat muodostavat mielestäni mielekkään kokonaisuuden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Minulle annetaan paljon valinnan varaa oman opiskelun toteuttamisessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Kurssit on suunniteltu hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Opiskelijoille annetaan jonkin verran valinnan varaa siihen, minkä asioiden oppimiseen he haluavat keskittyä kurssilla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Se, mitä meille opetetaan, näyttää olevan oppimiselle asetettujen tavoitteiden mukaista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Opetus ja oppiminen

	täysin eri mieltä	siitä välillä	täysin samaa mieltä
7. Meitä opiskelijoita kannustetaan etsimään yhteyksiä eri kurssien sisältöjen välillä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Voin kuvitella itseni tekemään työtä alalla, jota opinnot käsittelevät.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Kurssilla jaetut monisteet ja muut materiaalit auttavat minua ymmärtämään opetettavia asioita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Minua kannustetaan ajattelemaan, miten opin asioita ja miten voisin oppia vielä paremmin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Useimmat opetetut asiat tuntuvat mielekkäiltä ja tarkoituksenmukaiselta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Meille opiskelijoille ei tarjota vain tietoa, vaan opettajat kertovat myös, miten tietoa muodostetaan kyseisellä tieteenalalla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Opetus rohkaisee minua arvioimaan uudelleen sitä, miten olin asiat ymmärtänyt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Erilaiset opetusmuodot (luennot, ryhmät, tehtävät jne.) tukevat hyvin toisiaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Opiskeltavia asioita havainnollistetaan esimerkkien avulla, jotta ymmärtäisimme asiat paremmin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Kurssit antavat minulle käsityksen siitä, mitä tieteenalalla yleisesti tapahtuu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Opetus auttaa minua etsimään perusteluja erilaisille näkökulmille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Se, miten meitä opetetaan, on johdonmukaisesti yhteydessä siihen, mitä meidän odotetaan oppivan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Kurssit rohkaisevat minua liittämaan oppimiani asioita laajempaan yhteyteen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Neitsivulilla tarjottu materiaali auttaa minua ymmärtämään opetettavia asioita paremmin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Opiskelijat ja opettajat				
	täysin eri mieltä	siltä väliä	täysin samaa mieltä	
21. Opiskelijat tukevat toisiaan ja yrittävät auttaa, kun on tarvetta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
22. Suurin osa kurssien sisällöistä on todella kiinnostavia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
23. Opettajat yrittävät jakaa innostuksensa aiheeseen opiskelijoiden kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
24. Keskusteleminen muiden opiskelijoiden kanssa auttaa minua ymmärtämään asioita paremmin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
25. Opettajat jaksavat kärsivällisesti selittää vaikeaksi koettuja asioita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
26. Nautin osallistumisesta kurssille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
27. Näkemysiani arvostetaan kurssilla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
28. Opettajat auttavat opiskelijoita näkemään, miten tieteenalalla ajatellaan ja miten siinä tehdään johtopäätöksiä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
29. Pystyn mielestäni mukavasti työskentelemään muiden opiskelijoiden kanssa kurssilla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
30. Kurssilla tarjotaan paljon mahdollisuuksia keskustella tärkeistä ideoista ja aiheista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Vaatimukset ja palaute			
	täysin eri mieltä	siltä väliä	täysin samaa mieltä
31. Kurssitehtävien vaatimukset ovat minulle selvät.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Minua kannustetaan pohlimaan, miten voisin parhaiten suoriutua kurssitehtäviä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. On helppo nähdä, miten annetut tehtävät liittyvät siihen, mitä minun odotetaan oppivan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Kurssilla on todella ymmärrettäviä asioita saatukseen hyvän avosanan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Saamani palaute auttaa minua kehittämään opiskelutapojani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Kurssilla yöstettävät tehtävät auttavat minua ajattelemaan, miten johtopäätöksiä tehdään tällä tieteenalalla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Opettajat antavat minulle tarvitsemaani tukea kurssitehtävien loppuunsaattamisessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Aiheita ja asioita on tarkasteltava kriittisesti pärijätäkseen hyvin kurssilla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Kurssitehtävät auttavat minua luomaan yhteyksiä opiskeltavien asioiden ja aikaisempien tietojeni tai kokemuksieni välillä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Kurssitehtäviä saamani palaute auttaa minua selvittämään asioita, joita en ole täysin ymmärtänyt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1. Poidi omaa opiskeluasi ja oppimistasi (nykyisessä) tiedekunnassasi ja vastaa seuraaviin välttämisiin.

	täysin eri mieltä	siltä väliltä	täysin samaa mieltä
1. Minulla on usein ollut vaikeuksia ymmärtää muistettavia asioita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Olen yleensä tärkeitä, että kirjoittamani tenttivastaus tai muu kurssisuoritus on järkevä ja että päätelämäni ovat perusteltuja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Olen pyrkinyt yleensä siihen, että ymmärtäisin opittavan asian.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Olen yleensä nähnyt opintojeni eteen paljon vaikeaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Monet oppimani asiat jäävät usein irrallisiksi, jolloin ne eivät liity osaksi laajempaa kokonaisuutta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Joita ymmärtäisin uudet asiat, olen yhdistänyt ne käytäntöön tai todellisiin tilanteisiin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Kaiken kaikkiaan olen opiskellut melko systemaattisesti ja järjestelmällisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Jään usein pohtimaan tieteellisten tekstien herättämiä ajatuksia ja niiden keskeisiä työntekijöitä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Etsin huolellisesti perusteluita ja näyttöä muodostaakseni omat johtopäätökseni opiskeltavista asioista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Keskusteltuani opiskeltavista asioista avoimin, kunta hyvin pystyn esittämään omat näkemykseni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Olen suunnitellut ajankäyttöni siten, että voin opiskellessa hyödyntää aikani mahdollisimman hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Minulle on ollut tärkeää löytää perusteita väitteille ja esitetuille asioille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Minulla on taipumus ottaa opiskeltavat asiat vastaan kyseenalaistamatta niitä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Olen yrittänyt oppimissani tehtäviä hyviä tapoja olemaisten asioiden löytämiseksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Keskittymisen ei ole ollut minulle ongelma, paitsi jos olen ollut todella väsynyt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Luokkassani olen pyrkinyt ymmärtämään, mitä kirjoittaja yrittää sanoa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Olen kerännyt opintosuorituksia ilman tietoista tavoitetta tai suuntaa oppimolleni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Jos en ole ymmärtänyt opiskeltavia asioita tarpeeksi hyvin, olen yrittänyt tarkastella niitä toisesta näkökulmasta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tietojen lähetyks

Tallenna

Esiläytö URL

Kiitos!

Liite 3. Tulkinta-avain

Opiskelijakyselyn tulkinta-avain

Nina Katajavuori & Anne Haarala-Muhonen 2007

Opiskelu ja oppiminen yliopistossa -kyselyn vastausten tulkinta

Olet vastannut opiskelijakokemuskyselyyn, ja sen toisessa osassa tiedusteltiin opiskeluun ja oppimiseen liittyviä mieltymyksiäsi ja tapojasi. Kysely antaa tietoa omasta tavastasi opiskella. Kyselyn vastausten pohjaltaan voitiin erottaa neljä erilaista opiskelun ulottuvuutta, joita ovat 1) analyyttinen ja argumentoiva opiskelu, 2) systemaattinen ja tavoitteellinen opiskelu, 3) ymmärrykseen tähtäävä opiskelu ja 4) tietoa toistava opiskelu. Vastaustesi perusteella saat palautetta siitä, millä tavoin vastauksesi heijastavat edellä mainittuja ulottuvuuksia. Voit hyödyntää palautetta omassa HOPS:ssa ja omien opiskelutaitojesi kehittämisessä.

Kustakin ulottuvuudesta saadut pisteet voivat vaihdella välillä 1-5. Mitä lähempänä kultakin ulottuvuudelta saamasi pisteet ovat arvoa 5, sitä voimakkaammin ulottuvuus kuvaa sinua opiskelijana. Vastaavasti mitä lähempänä ulottuvuudelta saamasi pisteet ovat arvoa 1, sitä heikommin se kuvaa opiskelutapaasi.

Tarkastele ensin kutakin luokkaa ja niistä saamiasi arvoja ja pohdi sen jälkeen, miten voit kehittää omaa opiskeluasi edelleen. Laadukasta oppimista tuottavassa opiskelussa ilmenee sekä syvälinen, ymmärtävä että järjestelmällinen opiskelutoiminta.

1) Analyyttinen ja argumentoiva opiskelu

Tämä ulottuvuus kuvaa pohdiskelevaa, perusteluja ja erilaisia näkökulmia etsivää, argumentoivaa lähestymistapaa, joka on ominaista tieteelliselle ajattelulle ja syväsuuntautuneella lähestymistavalla.

Mikäli pistemääräsi oli yli **3,9** olet erityisen syväsuuntautunut ja argumentoiva opiskelussasi. Sinulle näyttäisi kyselyn perusteella olevan tärkeää pohtia ja arvioida opiskelemiasi asioita. Haluat löytää perusteluja opiskelemillesi asioille ja ymmärtää asioita ja asiayhteyksiä. Pyrit liittämään asioita käytännön tilanteisiin. Tällainen pohtiva ja kriittinen suhtautuminen ja opiskelutapa on olennaisen tärkeää laadukkaan oppimisen kannalta. Jatka samaan malliin!

Mikäli haluat edelleen kehittää omaa oppimistasi ja opiskelutapojasi, kiinnitä huomiota ajankäyttöösi ja opiskelutoimintasi systemaattiseen toimintaan, erityisesti mikäli sait alhaisen tuloksen ulottuvuudesta Systemaattinen ja tavoitteellinen opiskelu.

Mikäli oma arvosi oli alhaisempi kuin **2,5**, et ole vielä kehittänyt itsellesi analyyttistä ja argumentoivaa opiskelutapaa. Sinun kannattaa kehittää sellaista opiskelutoimintaa ja menetelmiä, joiden avulla pystyt paremmin ymmärtämään, so-

veltamaan ja kyseenalaistamaan opiskelemaasi tietoa. Opiskellessasi esitä itsellesi esimerkiksi kysymyksiä ”Mitä, Miksi, Kuinka”, pohdi asioita tarvittaessa ääneen tai toisten kanssa. Mieti erilaisia näkökulmia ja pohdi ilmiöitä riittävän laajasti. Pyri soveltamaan ja liittämään tietoa ja asioita käytäntöön, minkälaiseen ympäristöön opiskeltavat asiat liittyvät. Mieti myös sitä, miten aikaisemmin opiskeltu liittyy parhaillaan opiskelemaan asiaan ja millaisen kokonaisuuden opiskeltavat asiat muodostavat.

Ulottuvuuden keskiarvot ja vaihteluvälit omassa tiedekunnassasi ja koko Helsingin yliopistossa:

Tiedekunta	Ulottuvuuden Ka	Vaihteluväli
Oma tdk	3,1	1,3 - 4,9
Koko HY	3,2	1-5

2) Systemaattinen ja tavoitteellinen opiskelu

Tämä ulottuvuus kuvaa järjestelmällistä työskentelyä, ajankäytön suunnittelua, vaivannäköä ja olennaisten asioiden erottamista opiskeltavasta aineistosta.

Mikäli oma arvosi oli korkeampi kuin **4,2** olet kyselyn perusteella erityisen systemaattinen ja tavoitteellinen opiskelussasi. Sinulle näyttäisi kyselyn perusteella olevan tärkeää se, että mietit omaa opiskeluaikatauluasi ja opiskelun toteuttamista. Paneudut myös opiskeluun huolellisesti ja pyrit kohti itsellesi asettamia opiskelutavoitteita.

Mikäli tämä ulottuvuus oli sinulla kaikkein korkein pistemäärältään, on systemaattinen ja tavoitteellinen opiskelu sinulle tärkeää ja auttaa sinua opiskelujen suorittamisessa. Systemaattinen opiskelutapa yhdistettynä 1) *analyyttiseen ja argumentoivaan* sekä 3) *ymmärrykseen tähtäävään opiskeluun* tuottaa laadukaimman oppimistuloksen. Oman opiskelusi kehittämiseksi sinun kannattaakin tarkastella, millaiset pistemäärät sait näistä ulottuvuuksista. Mieti, millä tavoin opiskelet, kuinka pohdit ja arvioit opiskeltavia asioita ja miten yhdistät uutta asiaa aiemmin opittuun ja käytännön tilanteisiin.

Mikäli pistemääräsi oli alle **2,8** et ole vielä kehittänyt itsellesi systemaattista ja tavoitteellista opiskelutoimintaa. Mikäli sait tästä ulottuvuudesta alhaiset pisteet, sinun kannattaa kiinnittää huomiota oman opiskelusi systemaattisuuteen ja aikatauluttamiseen. Katso kunkin kurssin yhteydessä kurssin tavoitteet, keskeiset sisällöt ja suunnittele realistinen opiskeluaikataulu itsellesi. Mieti mitkä ovat omat tavoitteesi kullekin kurssille, ja mitä tavoittelet itsellesi. Tärkein opiskeluasi rytmittävä apuväline on kalenterisi. Merkitse sinne, milloin opiskelet itsenäisesti, milloin osallistut opetukseen, milloin hankit opiskelumateriaalin, milloin alat valmistautua tenttiin jne. Varaa aikaa myös kertaukseen ja aiheesta keskusteluun toisten opiskelijoiden kanssa. Älä unohda varata itsellesi aikaa myös harrastuksiin, ystäville, lepoon ja muihin aikaa vieviin seikkoihin. Sinun kannattaa tehdä kunnon

luku- ja opiskelusuunnitelma sekä työskennellä tavoitteellisesti sen eteen, jotta jää aikaa myös muulle ja voi hyvällä omalla tunnolla nauttia myös vapaa-ajasta.

Ulottuvuuden keskiarvot ja vaihteluvälit omassa tiedekunnassasi ja koko Helsingin yliopistossa:

Tiedekunta	Ulottuvuuden Ka	Vaihteluväli
Oma tdk	3,4	1,7 – 5,0
Koko HY	3,5	1-5

3) Ymmärrykseen tähtäävä opiskelu

Tämä ulottuvuus kuvaa ymmärtämiseen tähtäävää opiskelua.

Mikäli pistemääräsi oli yli **4,6** on sinulle opiskelussasi erityisen tärkeää tähdätä siihen, että ymmärrät asiat. Sinulle näyttäisi kyselyn perusteella olevan tärkeää ymmärtää opiskeltavaa asiaa. Pyrit myös huolehtimaan siitä, että omat opiskelu-tehtäväsi tai –vastaukset ovat järkeviä ja että ymmärrät mitä olet opiskellut.

Mikäli tämä ulottuvuus oli sinulla kaikkein korkein pistemäärältään, kiinnitä huomiota opittavan asian *analyttiseen ja argumentoivaan opiskeluun* ja siitä saamaasi pistemäärään. Tarkastele asioita eri näkökulmista, mieti mitä asiat oikeasti tarkoittavat ja kytke asioihin käytännön tilanteita ja esimerkkejä. Kiinnitä huomiota myös ajankäyttöösi ja opiskelutoimintasi järjestelmällisyyteen, erityisesti mikäli sait alhaisen pistemäärän ulottuvuudesta 2, *systemaattinen ja tavoitteellinen opiskelu*.

Mikäli pistemääräsi oli alle **3,4** sinulle ei kyselyn perusteella näyttäisi olevan tärkeää tähdätä opiskelussasi ymmärtämiseen. Jos sait tästä ulottuvuudesta alhaiset pisteet, sinun kannattaa jatkossa pyrkiä selittämään opiskeltavia asioita ja ilmiöitä omin sanoin. Ymmärtämistä voit edistää pohtimalla asioita, yhdistämällä opiskelemaasi laajempaan kontekstiin, aiemmin opittuun ja käytännön tilanteisiin.

Ulottuvuuden keskiarvot ja vaihteluvälit omassa tiedekunnassasi ja koko Helsingin yliopistossa:

Tiedekunta	Ulottuvuuden Ka	Vaihteluväli
Oma tdk	4,0	2,0 -5,0
Koko HY	4,0	1-5

4) Tietoa toistava opiskelu

Tämä ulottuvuus kuvaa tietoa toistavaa ja pinnalliseksi jäävää opiskelua: ulottuvuus mittaa opittujen asioiden jäämistä irrallisiksi ja ymmärtämisen ja keskittymisen vaikeutta.

Mikäli pistemääräsi oli yli **3,5** näyttäisi kyselyn perusteella, ettet ole vielä kehittänyt opiskeluasi syvälliseen ymmärtämiseen tähtääväksi. Koet kyselyn perus-

teella opiskelussa vaikeuksia ymmärtää asioita etkä tahdo muistaa opiskeltavia asioita. Koet myös hankaluuksia muodostaa asioista laajempaa kokonaisuutta, ja opiskeltavat asiat jäävät sinusta usein irrallisiksi.

Asioiden ymmärtäminen ja asiayhteyden hahmottaminen voi olla vaikeaa, mikäli pyrkimyksenäsi on muistaa asioita ulkoa. Tällainen tiedon toistamiseen tähtäävä oppiminen tuottaa useimmiten vain lyhytaikaisen oppimistuloksen eikä siksi ole oman osaamisen kehittämisen kannalta hyvä opiskelukäytäntö. Mikäli sait korkean arvon tästä ulottuvuudesta, sinun kannattaa jatkossa kiinnittää erityisesti huomiota siihen, millä tavoin opiskelet. Tärkeämpää kuin lukukerrat on se, millä tavoin luet. Opiskellessasi pohdi, mitä asia tarkoittaa, mikä sen merkitys on isommassa kontekstissa, miten asia liittyy aiemmin opiskeltuun ja omiin käytännön kokemuksiisi. Kyseenalaista, pohdi ja arvioi opiskelemaasi tietoa. Samalla kun opiskelet, pohdi ja arvioi jatkuvasti asiaa esimerkiksi kysymysten ”mitä, miksi, miten, kuinka, missä, millä tavoin” avulla. Pysähdy miettimään asioita ja arvioi myös omaa opiskeluasi ja oppimistavoitteita. Mitä tavoittelet opiskelullasi, millaista osaamista tavoittelet ja millä keinoin.

Mikäli sait tästä ulottuvuudesta korkeat pisteet tarkastele millaiset pistemäärät sait ulottuvuuksista 1) analyttinen ja argumentoiva opiskelu ja 3) ymmärrykseen tähtäävä opiskelu. Jos sait korkeat pistemäärät kaikista näistä ulottuvuuksista, saattaa se kertoa siitä, että olet muutos- ja kehitymisprosessissa. Tällöin saatat olla parhaillaan etsimässä ja kehittämässä itsellesi syvälliseen oppimiseen ja ymmärrykseen tähtäävää opiskelua. Siksi sinun kannattaa jatkossa rohkeasti keskittyä opiskelussasi tiedon ymmärtämiseen ja argumentoivaan opiskeluun ja tällaisten opiskelutoimintojen kehittämiseen ja hylätä tiedon toistamiseen tähtäävät opiskelutoiminnot.

Mikäli sait tästä ulottuvuudesta korkeat pisteet, sinun kannattaa kiinnittää huomiota myös ulottuvuudesta 2, *systemaattinen ja järjestelmällinen opiskelu*, saamaasi pistemäärään. Tietoa toistava opiskelutapa yhdistettynä systemaattiseen opiskeluun on pitkällä tähtäimellä hyvin raskas ja kuormittava. Tällaisessa tapauksessa sinun kannattaa kiinnittää erityisesti huomioita syvälliseen oppimiseen tähtäävien opiskelutoimintojen kehittämiseen. Systemaattinen ja järjestelmällinen opiskelu yhdistettynä analyttiseen ja argumentoivaan sekä ymmärtämiseen pyrkivään opiskeluun auttaa sinua kohti laadukkaita oppimistuloksia.

Mitä alhaisempi tämän ulottuvuuden pistemääräsi oli, sen parempi. Mikäli pistemääräsi oli alle **1,8** on sinulla erityisen vähän tietoa toistavaa opiskelutoimintaa.

Ulottuvuuden keskiarvot ja vaihteluvälit omassa tiedekunnassasi ja koko Helsingin yliopistossa:

Tiedekunta	Ulottuvuuden Ka	Vaihteluväli
OMA tdk	2,5	1-5
Koko HY	2,7	1-5

Liite 4. Haastattelulomake

1. Miten kuvaisit omaa opiskeluasi ja oppimista?
- 2a. Mitkä tekijät ovat hidastaneet opiskelua?
- 2b. Mitkä tekijät ovat edistäneet opiskelua?
3. Osallistutko opetukseen? Onko siitä sinulle hyötyä?
4. Mitä mieltä olet HOPSista?
- 5a. Jatkotoimenpiteet (Etappi)
- 5b. Mitä terveisiä lähettäisit phukseille?

Liite 5. Koodauksen yhteenvetotaulukko

nro	1. kierros		nro	2. kierros		nro	3. kierros		nro	Lopullinen luokittelu
Tietoa muokkaavat strategiat										
1	Tietoa käsittelemällä		1	Tietoa käsittelemällä		1	Tietoa käsittelemällä		1	Tietoa käsittelemällä
2	Luomalla esimerkkejä		2	Luomalla esimerkkejä		2	Luomalla esimerkkejä		2	Luomalla esimerkkejä
3	Hahmottamalla kokonaisuuden		3	Hahmottamalla kokonaisuuden		3	Hahmottamalla kokonaisuuden		3	Hahmottamalla kokonaisuuden
4	Keskustelemalla		4	Keskustelemalla		4	Keskustelemalla		4	Keskustelemalla
5	Kyselemällä		5	Kyselemällä	Yhd. (4)					
6	Opiskelemalla ryhmässä		6	Opiskelemalla ryhmässä		6	Opiskelemalla ryhmässä	Yhd. (4)	6	
7	Piirtämällä		7	Piirtämällä	Nim. uudeen	7	Piirtämällä kaavioita		7	Piirtämällä kaavioita
8	Tekemällä kaavioita		8	Tekemällä kaavioita	Yhd. (7)					
9	Mind Map		9	Mind Map	Yhd. (7)					
10	Selittämällä itselleen asioita		10	Selittämällä itselleen asioita		10	Selittämällä itselleen asioita		10	Selittämällä itselleen asioita
11	Jäsentämällä		11	Jäsentämällä		11	Jäsentämällä		11	Jäsentämällä
12	Opettamalla toisia opiskelijoita		12	Opettamalla toisia opiskelijoita		12	Opettamalla toisia opiskelijoita		12	Opettamalla toisia opiskelijoita
13	Kirjoittamalla omin sanoin		13	Kirjoittamalla omin sanoin		13	Kirjoittamalla omin sanoin		13	Kirjoittamalla omin sanoin
14	Tekemällä muistiinpanoja omin sanoin	Yhd. (13)	14			14			14	
15	Materiaalia työstämällä		15	Materiaalia työstämällä	Yhd. (13, 10, 11, 20)					
16	Omin sanoin		16	Omin sanoin	Yhd. (1, 10, 12)					
17	Muu		17	Muu		17	Muu	Nim. uudeen	17	Muu tietoa rakentava strategia
18	Monipuolisesti		18	Monipuolisesti		18	Monipuolisesti	Yhd. (17)		

Tietoa toistavat strategiat										
19	Tekemällä tehtäviä		19	Tekemällä tehtäviä		19	Tekemällä tehtäviä		19	Tekemällä tehtäviä
20	Tekemällä muistiinpanoja		20	Tekemällä muistiinpanoja		20	Tekemällä muistiinpanoja		20	Tekemällä muistiinpanoja
21	Toistamalla		21	Toistamalla		21	Toistamalla		21	Toistamalla
22	Muistiin-painamalla		22	Muistiin-painamalla	Yhd. (21)					
23	Alleviivaamalla		23	Alleviivaamalla		23	Alleviivaamalla		23	Alleviivaamalla
Opiskelun yleiset menetelmät										
24	Kuuntelemalla		24	Kuuntelemalla		24	Kuuntelemalla		24	Kuuntelemalla
25	Osallistumalla luennoille	Yhd. (24)								
26	Lukemalla		26	Lukemalla		26	Lukemalla		26	Lukemalla
27	Tekemällä		27	Tekemällä		27	Tekemällä		27	Tekemällä
28	Kirjoittamalla		28	Kirjoittamalla		28	Kirjoittamalla		28	Kirjoittamalla
Poistetut										
29	Opiskelemalla yksin		29	Opiskelemalla yksin		29	Opiskelemalla yksin			
30	Motivaatio		30	Motivaatio						
	Ei osaa vastata									
	Ei vastaa kysymykseen									
30	Yhteensä		28	Yhteensä		22	Yhteensä		18	Yhteensä

Liite 6. Luokittelun teoreettinen tuki

Aktiiviteettitaso epäselvä	Aktiiviteettitaso matala	Aktiiviteettitaso keskinkertainen	Aktiiviteettitaso korkea	Lähde
aineiston muokkausta ei havaittavissa	muistaa, nimeää, tunnistaa	ymmärtää keskeiset asiat, kuvailee, selostaa	reflektoi, soveltaa, ratkaisee ongelmia	Biggs 2001; 2003 aktiiviteettitaso
opijalla ei ole aktiivista roolia, on tiedon vastaanottaja, toimii ärsyke/reaktio periaatteella, tiedon toistamista, muistamista, input – output	alleiviivaa, tekee merkintöjä ja muistiinpanoja kirjaan		tekee tiivistelmiä ja muistiinpanoja erilliselle paperille, keskustelee toisten opiskelijoiden kanssa, tekee omia muistiinpanoja luennolla ja lukee tekemiään muistiinpanoja	Svensson 1985 aineiston muokkaustapa: suppea ja kehittynyt muokkaustapa
	tuottaa tekstiä uudelleen, alleiviivaa, toistaa, tekee ”toistavia” harjoituksia		tekee erilaisia graafeja, omia tiivistelmiä	Mayer 1992;1996; Lahtinen ym. 1997 tiedonkäsittely
	lukiessa luettu toistetaan, hyväksytään sellaisenaan, ei verrata alkaisempaan, ei tunnisteta ongelmia, ristiriitoja, kirjoittaa muistista paperille sellaisenaan (pohtimatta), samassa järjestyksessä kuin on esim. opetettu		lukiessa vertaa alkaisempaan tietoon, tunnistaa ongelmia/ristiriitoja ja pyrkii ratkaisemaan niitä, asettaa tavoitteita, kirjoittaessa itse tuotettu rikas ja laaja sisältö	Scardamalia & Bereiter 1991 tiedonkäsittely lukiessa ja kirjoittaessa
apathetic (Entwistle)	pyrkii muistamaan ja tuottamaan ”kertomuksen” uudelleen, tavoitteena tilanteesta selviäminen, entinen, keskittyy tekstin osiin, pala kerrallaan, kiinnittää huomioita yksityiskohtiin		pyrkii ymmärtämään, uppoutuu tekstiin, ajattelee mitä kirjoittaja sanoo, tarttuu isompiin palasiin, muistelee ja suhteuttaa toisinsa tekstin eri osissa oleilla seikkoja, asettaa laajempaan yhteyteen, ymmärtää sanoman, kokonaisuuden, jäsentää, järjestää, pohtii itse asioita, pyrkii saavuttamaan korkeat arvosanat, organisoi, pääättelee saamistaan viiheistä, on tietoinen arviointikriteereistä, pyrkii löytämään sopivat olosuhteet omalle opiskelulle	Marton & Säljö 1976; Entwistle & Ramsden 1983, Entwistle 1987; 1997; 2009; Biggs 1993a; 2003 lähestymistavat oppimiseen: pinta- ja syväsuuntautunut sekä strateginen/ systemaattinen lähestymistapa
itsesääteilytaitojen puutetta opiskelussa, ristiriitaisuutta toiminnassa,	muistaa, kertoo, tieto otetaan sellaisenaan vastaan, itsesääteily tapahtuu ulkoisin keinoin.	tiedon sovellettavuus ja käytettävyyys merkityksellisiä opiskelijalle.	yhdistelee, jäsentää ja prosessoi tietoa kriittisesti, rakentaa tietoa aktiivisesti ja säätelee omaa toimintaansa	Vermunt & Vermetten 2004; Vermunt 2005 patterns of learning: meaning directed learning, reproduction directed learning, application-directed learning, undirected learning